

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ÂMBITO
DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO**

Ana Karla Silva dos Santos e Sousa

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Área de Especialidade em Desenvolvimento Social e Cultural

Dissertação orientada pela Professora Doutora Paula Guimarães

2021

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada no âmbito das Ciências da Educação, no Mestrado em Educação e Formação com especialização em Desenvolvimento Social e Cultural, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Ela incide sobre os discursos que permeiam a prática educativa dos professores, no que concerne ao seu processo autoformativo que é revelado através de narrativas biográficas. Apresenta a questão da autoformação de professores articulada com vários processos formativos, heteroformativos e ecoformativos. Está pautada na ideia de que os professores são capazes de gerir a sua própria aprendizagem, assim como elaborar e reelaborar o seu conhecimento, de acordo com as necessidades de tempo e espaço, a partir das variadas experiências vividas, que de alguma forma impactaram na sua formação. Todo esse processo (hetero, eco e auto) formativo se apresenta a partir da reflexão que engloba as dimensões pessoal, o social e o meio. Como pesquisa qualitativa sobre a formação docente, analisaram-se narrativas biográficas de quatro professoras de Língua Portuguesa de escolas públicas brasileiras, pertencentes às regiões Centro-Oeste, Nordeste e Sul, que lecionam do sexto ao nono anos do Ensino Fundamental II. Para o tratamento dos dados utilizou-se a análise de conteúdo; o resultado foi separado em categorias referentes aos processos de formação. Os processos de autoformação, heteroformação e ecoformação foram analisados, discutidos e debatidos no âmbito da formação que se prolonga pela vida. As fontes dessa pesquisa foram entrevistas semiestruturadas de inspiração biográfica e análise documental de documentos oficiais que permeiam a legislação do ensino e dos ciclos de ensino relacionados com o trabalho educacional de professores de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Formação docente, formação experiencial, reflexão, heteroformação, ecoformação, autoformação, letramento

ABSTRACT

This research was carried out within the scope of Educational Sciences, in the Master in Education and Training with specialization in Social and Cultural Development, from the Institute of Education of the University of Lisbon. It focuses on the discourses that permeate the teachers' educational practice, which concerns their self-formative process that is revealed through their narratives. It presents the issue of teacher self-training articulated with various formative, heteroformative and ecoformative processes. It is based on the idea that teachers are able to manage their own learning, as well as to elaborate and re-elaborate their knowledge, according to the needs of time and space, based on the varied lived experiences, which somehow impacted their formation. This whole process (hetero, eco and self) formative is presented from the reflection that encompasses the personal, the social and the environmental dimensions. As a qualitative research on teacher education, the reports of four Portuguese language teachers from Brazilian public schools, belonging to the Midwest, Northeast and South regions, who teach from the sixth to the ninth years of Elementary School II, were analyzed. For data treatment, content analysis was used; the result was separated into categories related to the training processes. The processes of self-training, heteroforming and ecoforming were analyzed, discussed and debated in the context of life-long training. The sources of this research were semi-structured interviews with biographical inspiration and documentary analysis of official documents that permeate the teaching legislation and the teaching cycles related to the educational work of Portuguese-speaking teachers.

Keywords: Teacher training, experiential training, reflection, heteroforming, ecoforming, self-training, literacy

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade de ter me concedido a chance de aprender mais sobre minha profissão, de crescer enquanto pessoa e de entender um pouco mais sobre este mundo que nos cerca. Agradeço a Ele pela oportunidade de vivenciar e vencer este momento, pois sem Ele nada disso seria possível.

Ao meu esposo e companheiro Josirley, que sempre esteve comigo, me incentivando, me fazendo perseverar e continuar acreditando em meu potencial.

Aos meus filhos Julliana e João Pedro por compreenderem as ausências, os momentos de estresse e por serem minha maior inspiração em qualquer conquista.

Aos meus pais, Natanael (*in memoriam*) por ser meu exemplo de homem, de professor e de pesquisador, e minha mãe, Francisca, pelo incentivo e por me ensinar a perseverar diante das dificuldades.

Aos meus irmãos Carlos, Liérgia, Sérgio e Samara pelo incentivo e força nos momentos difíceis deste trabalho e pelo cuidado com mamãe na minha ausência.

Às amigas, Cristiane Revorêdo, Jaqueline Revorêdo, Jaqueline Rodrigues, por ter compartilhado comigo deste sonho antes mesmo de se tornar realidade e de ser aluna deste Programa de Mestrado, incentivando a minha escalada para chegar até aqui.

À minha orientadora e professora Paula Guimarães, pela semente que plantou e que agora resulta neste fruto, pelas orientações, que mesmo à distância, me foram preciosas. Obrigada por ter aceitado este desafio comigo e pelas palavras de incentivo sempre!

A todos os professores, em especial as professoras Carmen Cavaco, Carolina Carvalho e Ana Luiza Paz, que tão bem me acolheram e, quando ainda tudo parecia obscuro, sempre me escutaram e me ajudaram a achar dentre os vários caminhos, aquele que eu precisava.

À professora e amiga especial Gislaine Rosseto, pelos conselhos valorosos e pelas recomendações de leitura para este trabalho.

Agradeço aos meus colegas pela amizade construída ao longo desta etapa.

Ao meu pai, Natanael (*in memoriam*), por sempre acreditar em mim e ter me guiado pelo caminho do saber. Tenho certeza de que, neste momento, está radiante com esta conquista!

Ao meu amado esposo Josirley e aos meus filhos Julliana e João Pedro, por todo amor, incentivo, apoio e compreensão. Nada disso teria sentido se vocês não existissem na minha vida!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I.....	11
Letramento	11
1.1 Considerações acerca do letramento	11
1.2 Políticas públicas do ensino fundamental no Brasil e a perspectiva do letramento	16
CAPÍTULO II	22
Formação, Formação Docente e a Teoria Tripolar de Gaston Pineau.....	22
2.1 Formação e formação docente.....	22
2.2 A teoria tripolar de Gaston Pineau: autoformação, heteroformação e ecoformação ...	29
2.2.1 Autoformação de professores.....	31
2.2.2 A formação continuada de professores como processo de heteroformação	35
2.2.2.1 Breve histórico da formação continuada no Brasil.....	36
2.2.2.2 Aspectos relevantes da formação continuada.....	38
2.2.3 A interação com o meio na construção de um processo ecoformativo	41
CAPÍTULO III.....	47
Aspectos Metodológicos da Pesquisa	47
3.1 Procedimentos de pesquisa: opções metodológicas	47
3.1.1 Objetivos da pesquisa.....	47
3.1.2 Contexto da pesquisa.....	47
3.1.3 Sujeitos da pesquisa	48
3.1.4 Pesquisa qualitativa e instrumentos para geração de dados	49
3.2 Procedimentos de análise	53
CAPÍTULO IV.....	56
Análise e Discussão das Narrativas Biográficas	56
4.1 Processos de autoformação, heteroformação e ecoformação de professores de Língua Portuguesa.....	56
4.2 Análises das experiências impactantes e autoformativas	57
4.3 Processos de heteroformação: formação continuada.....	65
4.4 Os espaços de ecoformação.....	68
CONCLUSÃO	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	85
ANEXO I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	86
ANEXO II – Guião de Entrevistas.....	88
ANEXO III – Grelha.....	89

ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RJ	Estado do Rio de Janeiro
RS	Estado do Rio Grande do Sul
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SP	Estado de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

INTRODUÇÃO

O presente trabalho investigativo, destinado à obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação, com especialização em Desenvolvimento Social e Cultural no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pretende analisar como se dão os processos de autoformação, heteroformação, e ecoformação de professores de Língua Portuguesa de escolas públicas brasileiras no âmbito do letramento. Este estudo está focado na análise, discussão e debate, sobre formação, divididos nos três eixos, autoformação, heteroformação e ecoformação.

A inquietação, enquanto professora de língua portuguesa, sobre os desafios e os diversos dilemas enfrentados por professores, quando abordam atividades pedagógicas e didáticas no âmbito do letramento, levou-me a estudar este tema, por ser uma preocupação recorrente entre os professores e por levantar diversas reflexões. Mediante a minha pesquisa achei pertinente, enveredar pelas histórias de vida, nomeadamente as narrativas biográficas que os sujeitos realizam acerca de momentos diversos que aconteceram nas suas vidas, e a relação da vida com a formação, como forma de tentar entender as relações que se entrelaçam entre a teoria e prática docente. Foi de acordo com estudos na área da formação de adultos que procurei entender como se dão os processos de autoformação, heteroformação e ecoformação dos professores de Língua Portuguesa de escolas brasileiras no âmbito do letramento.

A linguagem não é apenas a comunicação entre sujeitos; é uma produção social, é um lugar de sentidos. Neste contexto podemos também afirmar que a linguagem permite aos sujeitos relacionar-se com o mundo através da interação e conexão com o outro, ou com o meio social. Desta forma, através dos postulados de SEF (1998b) sabemos que o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, já que é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.

Esta experiência investigativa partiu de narrativas biográficas sobre a prática pedagógica de professoras de Língua Portuguesa, relacionadas aos pressupostos teóricos de Pineau (1988, 2003). De acordo com este autor, a autoformação permite ao indivíduo, autonomizar-se; neste sentido o professor se torna capaz de gerir estratégias face ao seu decurso de vida, necessárias à sua formação. Dito isto, foi através das reflexões sobre as ações destas professoras que este estudo procurou depreender o percurso formativo responsável pela reelaboração de práticas docentes, as quais estão destacadas nos relatos

das inquiridas.

Autores como Soares (2002, 2009) e Kleyman (1995, 2005, 2006, 2007) embasam as questões do letramento, no sentido de clarificar e especificar as funções que envolvem esta prática. Utilizamos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Constituição Federal (CF), no sentido de complementar este trabalho com um melhor entendimento de como estão organizadas as normas e políticas públicas que embasam no Brasil, o ensino fundamental, o letramento e as suas diretrizes educacionais, como forma de melhor compreendermos a temática deste estudo.

Consideramos nesta escrita, as narrativas sobre as experiências biográficas de professoras nas práticas de letramento utilizadas por elas na escola e como elas acontecem. Essa reflexão proporcionará ao professor ampliar a visão de si, através de suas narrativas, e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social.

Partindo das considerações de Josso (2007), procuramos nessa perspectiva propor às professoras inquiridas possíveis encontros consigo mesmas para que pudessem refletir sobre a sua própria formação. Partindo desse pressuposto, o professor deverá ser capaz de adaptar e desenvolver novas possibilidades, sobretudo reinventar-se em relação à sua prática cotidiana. As narrativas biográficas fazem parte de uma releitura de si, como vemos na afirmação de Cavaco (2015):

Os sujeitos que elaboram uma narrativa biográfica centrada na análise do percurso de formação compreendem, através da sua própria experiência, que a educação e a formação são processos muito amplos e difusos que se confundem com a socialização e com a história de vida (p.79).

Sabemos que as práticas educacionais, muitas vezes, parecem não acompanhar o desenvolvimento de nossa sociedade. Neste contexto, pode ocorrer a dimensão auto (formativa) dos processos autobiográficos através deste estudo. Dar voz aos professores permite-lhes a realização de releituras de si e de cruzamentos de suas histórias com outras, favorecendo por essa via a aprendizagem.

Utilizamos a metodologia qualitativa, a qual possibilitou o uso das entrevistas semiestruturadas a professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de escolas públicas brasileiras, onde emergiram narrativas pessoais em que elas analisaram e refletiram sobre si e sobre suas experiências formativas.

Este trabalho se constitui de quatro capítulos. Os capítulos I e II são formados por leituras e pesquisa bibliográfica, o que podemos chamar de momento teórico, onde

recorremos aos autores que embasam conceitos significativos sobre letramento, formação e autoformação, com vistas a clarificar, compreender e revelar questões ligadas a esta temática.

Em seguida, o capítulo III trata sobre os aspectos metodológicos como forma de compreendermos o enquadramento de todas as ações referentes a esta investigação. Este estudo inspira-se na pesquisa biográfica, são utilizadas entrevistas semiestruturadas que dão origem às narrativas autobiográficas. De acordo com os objetivos propostos nesta investigação utiliza-se no tratamento dos dados a análise de conteúdo. Dessa forma, os procedimentos são sistematizados e destacados por eixos de categorias, relacionados em unidades e separados em grelhas de análise, na busca por respostas às questões que orientam este estudo.

Por fim, o capítulo IV apresenta os dados que representam processos de autoformação, heteroformação e ecoformação, que estão descritos através das narrativas de professores de Língua Portuguesa no âmbito do letramento, onde também se inserem as experiências que tiveram impacto em suas identidades, sendo estas analisadas, discutidas e debatidas neste estudo.

CAPÍTULO I

Letramento

1.1 Considerações acerca do letramento

A leitura e a escrita sempre foram temas estudados por vários pesquisadores na área de educação e linguística. Até hoje fazem parte de um debate muito atual, seja na academia, em grupos de pesquisa, na comunidade escolar, nas ações de formação ou até mesmo em rodas de conversas entre profissionais da área, onde sempre são levantadas questões sobre as práticas do letramento.

Para Terra (2013), o campo dos estudos sobre o letramento pressupõe uma investigação acerca da escrita e da leitura, levando em conta o indivíduo e a sociedade. Para nos situarmos no tempo, é necessário destacar que “Os estudos do letramento começam a se intensificar entre as décadas de 1970-1980” (p. 30). Soares (2009) afirma que, durante os anos de 1980, o termo letramento surge no Brasil com a ideia de se opor ao termo analfabetismo, já que nesta época surgiam grandes discussões sobre as altas taxas de repetência e de analfabetismo no país. Diante de todas as reflexões ligadas ao tema, era preciso encontrar uma palavra que pudesse representar a condição de quem era alfabetizado e possuía o domínio da leitura e da escrita. O que precisava também ser incorporado a esse sujeito, além do saber ler e escrever, era o conhecimento individual, aquele inerente ao ser social, o que nos faz entender que o processo de letramento dos sujeitos também está ligado às suas práticas sociais, vivências de leituras e de escritas nos mais variados eventos.

Soares (2009) faz uma síntese histórica a respeito do letramento no Brasil. No primeiro momento, surgiu a palavra alfabetismo. Esta gradativamente foi substituída por letramento¹, que emergiu a partir da palavra inglesa *literacy*. Esta palavra remete-nos para um indivíduo educado, especialmente capaz de ler e escrever. Estas ideias trazem concepções implícitas em seu uso, bem como consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas para um grupo, ou para um sujeito. Ainda através dos postulados de Soares, podemos afirmar que a palavra letramento denota o sentido da ação, o que nos dá uma ideia de movimento. Envolve algo que está por vir, que depende de um conjunto de ações para realmente acontecer.

De acordo ainda com Soares (2009), foi na metade dos anos de 1980 que surgiu

¹ Em Portugal prefere-se usar o termo literacia, que mais se aproxima do termo inglês.

pela primeira vez o termo letramento, no Brasil, no livro de Mary Kato, de 1986, *no mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, onde essa autora associa o termo letramento ao uso da linguagem escrita, o que está relacionado ao domínio individual.

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (Kato, 1986, p. 7).

Os postulados de Tfouni (1988) traz o termo letramento alinhado com as práticas sociais de leitura e escrita. A autora faz a distinção entre os termos letramento e alfabetização, apesar de ambos estarem relacionados à aquisição do processo de leitura e escrita. Ela pressupõe a alfabetização como processo individual e o letramento como processo social.

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo (p. 9).

Neste momento, é necessário fazermos um adendo ao falar sobre o letramento, pois há sempre muitas dúvidas em relação a esses dois termos, letramento e alfabetização, as quais Soares (2009) também tenta esclarecer. Muitas vezes um indivíduo pode ser analfabeto, mas não significa que ele não seja letrado. O termo letrado vai além de um sujeito simplesmente saber decodificar os símbolos, ainda que não seja alfabetizado, o que muitas vezes acontece por ele ser marginalizado, seja socialmente ou economicamente. Para entendermos isso, vejamos o letramento através de envolvimento do indivíduo em práticas sociais de leitura e de escrita, como, por exemplo, quando um sujeito analfabeto pede a alguém que lhe conte histórias; e naquele momento ele tem a capacidade de compreender e fazer inferências. Outro exemplo que se dá, é quando um indivíduo pede que lhe escrevam uma carta a partir de seu próprio vocabulário ou lhe leiam um texto. Também chamamos a atenção para que não façamos referências sobre o

letramento relativamente ao termo letrado, tal como está no dicionário. Neste caso, este vocábulo, traz a ideia de uma pessoa erudita, tendo como antônimo iletrado, que se refere a uma pessoa que não é erudita, que não possui conhecimentos literários.

O letramento é um termo complexo por possuir, geralmente, um conceito amplo, por cobrir vários conhecimentos e habilidades muitas vezes sutis. Soares (2009) aponta que o letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (p. 18). Esta autora afirma parecer difícil encontrar apenas uma só definição deste conceito.

É o que nos mostra Street (2003), quando aborda dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O modelo autônomo é aquele pelo qual as pessoas aprendem a decodificar as letras; depois farão o que quiserem com o letramento adquirido, o que leva a que, desta forma, o letramento tenha efeitos sociais e cognitivos. Nesse tipo de letramento muitas vezes estão sucumbidos, mesmo que sutilmente, suposições culturais e ideológicas. O letramento ideológico remete para um modelo teórico alternativo de letramento, como forma de buscar, através da visão sensível, a cultura dos sujeitos a partir de um processo dinâmico que parte da realidade social, não sendo simplesmente uma habilidade técnica e neutra. Inclui o letramento como prática social, sempre contestado. As práticas sociais precisam estar imbricadas em sua construção, uma vez que, neste caso, o letramento possui uma definição mais ampla e capaz de suprir demandas locais. Diante destes dois modelos, Street (2003) faz a seguinte afirmação:

Por esses motivos, da mesma forma que por causa do fracasso da maioria dos programas tradicionais de letramento (Abadzi, 1996; Street, 1999), acadêmicos, pesquisadores e profissionais que trabalham na área em diferentes partes do mundo vão começando a chegar à conclusão de que o modelo autônomo de letramento sobre o qual se havia baseado grande parcela da prática e dos programas não representava instrumento intelectual apropriado, quer fosse para o entendimento da diversidade, da leitura e da escrita ao redor do mundo, ou para o desenho dos programas práticos que tudo isso exigia (Heath, 1983; Doronilla, 1996; Hornberger, 1998; Kalman, 1999; King, 1994; Prinsloo & Breier, 1996; Robinson-Pant, 1997). Em vez disso, estão-se voltando para um modelo ideológico de letramento (p. 5).

De acordo com Marcuschi (2003), a definição de letramento diz respeito a “um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais para usos utilitários” (p. 21). Isto quer dizer que inclui um conjunto de práticas, ou letramentos, como afirmou Street (2003). Sobre os estudos de letramento, Rojo (2008)

também reconhece que eles apontam

[...] para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sócio-cultural e situado das práticas de letramento (Heath, 1983; Street, 1984, 1995, 2003; Barton, 1994; Barton; Hamilton, 1998; Gee, 1996; Prinsloo; Breier, 1996; dentre outros (p. 581).

Segundo Kleiman (2005), o “Letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente nas escolas, mas em todo lugar” (p. 5). Assim, podemos compreender que a escrita faz parte do cotidiano da maioria das pessoas, até mesmo em simples situações do dia a dia.

A constante evolução das sociedades permitiu que os estudos acerca do letramento fossem desenvolvidos. No Brasil, isto aconteceu através de processos compostos por alianças teórico, conceituais e metodológicas que serviram de fomento para pesquisas voltadas para os letramentos, sobretudo tendo em vista os conflitos, as tensões, as desigualdades e os desafios inerentes presentes. Estas situações caracterizam a escola, permitindo que possua um importante papel no letramento:

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. (Kleiman, 2007, p. 4).

Esta afirmação vem reconhecer que o letramento é um desafio à contemporaneidade, obrigando a rever os letramentos dominantes e a levar as escolas a um multiletramento de maneira ética, crítica e democrática, de forma a aceitar os letramentos locais (de professores, alunos e comunidade escolar), sem deixar de lado os letramentos valorizados e institucionais.

Considerando a amplitude do termo letramento, percebemos a diversidade de suas práticas. Estas práticas são imprescindíveis, sejam elas quais forem; são compreendidas a partir de cada sujeito, entre pessoas e grupos ou até mesmo numa comunidade, para que assim seja evitado qualquer tipo de rótulo que venha subestimar ou menosprezar qualquer tipo de letramento. É primordial concebermos a importância de todo tipo de letramento como processo de aprendizagem, principalmente aqueles que podem ser considerados como estratégias facilitadoras de aprendizagem, quando contextualizadas a vivência dos sujeitos, o que contribui também para a evolução e o

desenvolvimento da sociedade.

Saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida de nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político (Mortatti, 2004, p. 15).

Precisamos entender que atualmente o termo letramento é muito abrangente e não trata apenas de alfabetização. Hoje ele é visto como fundamental nos processos ligados a aprendizagem do ler e escrever, o que podemos perceber como um amplo processo quando relacionado ao uso da leitura e da escrita, por qualquer sujeito.

Não existe assim um único tipo de letramento. Além de ser um continuum, em sua dimensão social, letramento é, sobretudo, um conjunto de práticas sociais em que os indivíduos se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos de que se dispõe (Mortatti, 2004, p. 105).

É difícil encontrar um só conceito para o letramento, em função de ser ele, multifacetado e extremamente complexo, como nos explica Soares (2009) ao postular que isto acontece devido à, “vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição” (p. 65). Diante disso essa autora propõe que, os pesquisadores estabeleçam as definições que melhor se adequam aos objetivos de seu estudo, ao tratar sobre letramento.

A finalidade desse estudo não é discutir conceitos, mas sim apenas trazer concepções gerais sobre o letramento, para que possamos entender os problemas e as dificuldades pelas quais os professores de Língua Portuguesa passam e que impacto elas causam em sua formação, embasaremos a este estudo algumas concepções que servirão como norteadoras à pesquisa.

Como o letramento em sentido amplo é caracterizado por uma diversidade de ênfases, segundo Soares (2002), dentro deste fenômeno, trataremos do letramento que nos submete a definições que envolvem as habilidades individuais, de que fazem parte o ler e escrever, assim também como as sociais, que nos leva a compreender que o “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (p. 72).

1.2 Políticas públicas do ensino fundamental no Brasil e a perspectiva do letramento

O direito à educação no Brasil é estabelecido em lei pelo artigo sexto da Constituição Federal, de 1988, mencionado como direito fundamental de natureza social. No artigo 205, a mesma lei assegura que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Para falar do Ensino fundamental no Brasil, é preciso transcorrer o seu percurso até os dias atuais. Depois do que ficou estabelecido pela CF de 1988, foi só a partir da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que se instaurou no país o que poderíamos chamar de um novo tempo quando se fala em educação e interação. Esta legislação deu cara nova ao sistema educacional brasileiro, quando estabeleceu uma relação dos sujeitos com a diversidade dos segmentos sociais que o envolve, o que já pode ser visto no artigo primeiro: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (lei n. 9.394, 1996).

Foi a partir destes pressupostos que a LDB veio assegurar ao cidadão um equilíbrio social através da educação e da preparação para a cidadania. Após sua promulgação e de acordo com seus princípios, foram estabelecidos novos documentos que visavam operacionalizar possíveis mudanças no ensino. Destacamos dentre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os parâmetros iniciais foram consolidados em 1997 e introduziram diretrizes referentes ao Ensino Fundamental. Estes parâmetros constituem um referencial de qualidade para a educação em todo país, o que serve para orientar os educadores, através da normatização de alguns fatores fundamentais a cada disciplina. Eles abrangem toda a rede escolar, quer seja ela pública ou privada, de acordo com o nível escolar dos alunos, garantindo-lhes o direito à aquisição do conhecimento necessário à cidadania.

Os PCN possuem uma função de guia para todos aqueles que estão envolvidos no núcleo educacional de uma escola, como professores, coordenadores e gestores. Apesar da sua obrigatoriedade, ainda assim, eles são passíveis de ajustes mediante as

necessidades locais. São considerados referências no alcance dos objetivos educacionais, pois “configuram uma proposta aberta e flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores.”. (Secretaria de Educação Fundamental [SEF], 1998a, p. 50).

Os PCN de Língua Portuguesa funcionam como eixos norteadores. Estabelecem uma relação entre linguagem, participação social e o domínio da língua, pois, é a partir desta que o homem se comunica e produz conhecimento, já que a linguagem pode estar presente em diferentes práticas sociais. Dessa forma, eles trazem uma série de atividades propostas, visando à melhoria do ensino e da aprendizagem. Os PCN incluem dois eixos básicos que se articulam entre si: o uso da língua oral e escrita; e a reflexão sobre a língua e a linguagem.

Os objetivos elaborados pelos PCN, elaborados pela SEF (1998b), que fazem parte do processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa aspiram ao aluno que possua o domínio do discurso nas diversas situações comunicativas. Esta circunstância possibilita a inserção do sujeito no mundo da escrita, permitindo-lhe desenvolver possibilidades de participação social como exercício para a cidadania. Isto posto, são as atividades escolares listadas no quadro 1, responsáveis por possibilitar ao aluno atingir gradualmente as competências que visam o desenvolvimento do uso da linguagem em suas diversas situações como ouvir, ler e produzir textos adequados a cada situação social que venha atender à diversidade de situações de comunicação da língua. Estas atividades devem ser capazes de desenvolver no aluno o entendimento e a organização de um texto, o que contribui para aumento e diversificação de seu vocabulário. Pretende-se igualmente fazer com que o aluno consiga depreender do texto as inferências do autor, as referências intertextuais e os argumentos. Aliado a isso, estas atividades também devem trazer a importância da valorização do uso da linguagem do grupo social do aluno e o uso de outras variedades linguísticas e suas possibilidades, o que, em conjunto, contribuem para a ampliação da capacidade crítica deste discente.

Quadro 1: Atividades norteadoras do desenvolvimento gradativo das competências dos alunos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa

Relação de atividades norteadoras, no âmbito escolar, para o desenvolvimento gradativo das competências dos alunos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos

escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
<ul style="list-style-type: none"> - utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento: <ul style="list-style-type: none"> * sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes; * sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.; * aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;
<ul style="list-style-type: none"> - analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos: <ul style="list-style-type: none"> * contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões; * inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto; * identificando referências intertextuais presentes no texto; * percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor; * identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua; * reafirmando sua identidade pessoal e social;
- conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico;
- reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

Fonte: SEF (1998b, p. 32)

Ainda sobre o Ensino fundamental, é importante ressaltar que, de acordo com a lei federal n. 11.274/06, de 06 de fevereiro de 2006, que trata da alteração da LDB, descrita na lei n. 9394, o Ensino Fundamental integra nove anos. Os alunos devem efetuar uma matrícula obrigatória numa escola aos seis anos de idade².

Em 2015, mais um documento normativo começou a tomar forma. Apesar de ser mencionado na CF de 1988, só em 2017, após uma série de resoluções, o documento da Base Nacional Comum Curricular foi finalmente instituído. A BNCC é o documento que trata das competências gerais da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio); possui um caráter normativo; e define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais e fundamentais durante todo o percurso escolar

² Sob o argumento de que era necessário incluir as crianças das classes menos favorecidas mais cedo na escola na tentativa de estabelecer uma igualdade com as crianças oriundas da educação privada que têm acesso mais cedo à escola.

do aluno, da Educação Infantil até o término do Ensino Médio. Esta legislação tem como principal objetivo balizar a qualidade da educação no país, através da instituição de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito (MEC, 2018).

O documento da BNCC está organizado em áreas de conhecimento: linguagem, matemática, ciências humanas, ciências da natureza e ensino religioso. Neste caso, trataremos apenas da área da linguagem da qual fazem parte como componentes curriculares artes, educação física, inglês e língua portuguesa. Daremos ênfase a esta última. O conteúdo das componentes curriculares funcionam como ferramentas para aquisição e desenvolvimento de competências definidas em cada área.

Para a língua portuguesa, a BNCC propõe quatro grandes eixos que correspondem a:

- leitura/escuta
- produção (escrita/ multissemiótica),
- oralidade,
- análise linguística/ semiótica (reflexão sobre a língua, norma-padrão e sistema de escrita.)

Estas normas têm o objetivo de “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Ministério da Educação [MEC], 2018, p. 67). De acordo com as competências gerais da educação básica e as competências específicas da área de linguagem, em específico, na componente de Língua Portuguesa é necessário que o aluno desenvolva competências através de várias práticas, em diferentes campos, que possam levá-lo a exercer uma plena cidadania. Assim, para o desenvolvimento do aluno, a BNCC estipula as competências específicas indicadas no Quadro 2, no sentido de compreensão da língua como fenômeno e a variedade de seus usos nos diferentes contextos, como meio de construção de identidade, onde o uso da linguagem escrita é uma forma de interação social que pode permitir a inserção na cultura letrada, o que fortifica a construção da autonomia do aluno.

A leitura, a escrita e a produção de textos nos mais diferentes campos, junto à compreensão de variações linguísticas e o uso adequado do estilo de linguagem a cada situação específica se tornam necessários, assim como a análise de informações de forma crítica, e de forma a perceber o texto em seus sentidos, valores e ideologia. Assim como

a utilização de textos e livros de forma integral, o uso de práticas de leituras literárias e a mobilização de práticas de cultura digital.

Quadro 2: Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental
- Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
- Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
- Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
- Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
- Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
- Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
- Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
- Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
- Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
- Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: MEC (2018, p. 65)

Corroborando com Brum e Fuzer (2019), as mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro, em relação aos documentos oficiais, que culminaram com a adoção da BNCC, chama a atenção para a referência à palavra “letramento”, utilizada 28 vezes, das quais 19 na área de linguagens. Já é sabido que o conceito de letramento faz parte das abordagens contemporâneas do ensino aprendizagem. Por isso, também é indicado em diversos documentos oficiais que servem de parâmetros para o ensino da língua materna.

Ressaltamos que as práticas de letramentos, que envolvem a escola, o aluno e tudo que os circundam, são necessárias para o desenvolvimento de habilidades e competências. De acordo com os referidos manuais, o que se espera do aluno é que ele

esteja realmente inserido nas práticas de letramento, como forma de ultrapassar barreiras na interação com o mundo letrado, de forma crítica e contextualizada.

Do professor espera-se que ele possa estabelecer práticas letradas, pensando sempre na realidade do aluno, pois sabemos ser a escola a mais importante das agências de letramento (Kleiman, 1995). O professor, na escola, tem como missão não só o letramento como prática de alfabetização, mas a formação de um aluno – cidadão, inserido nas diversas práticas letradas.

CAPÍTULO II

Formação, Formação Docente e a Teoria Tripolar de Gaston Pineau

2.1 Formação e formação docente

Para entendermos melhor a formação, recorreremos aos postulados de García (1999), onde ele descreve que o conceito de formação é suscetível a muitas perspectivas, dentre as quais ele destaca três: a associada à atividade, a pessoa e por último a uma instituição.

Assim a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer, ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Por último é possível falar-se da formação como instituição, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as actividades de formação (Ferry, 1991 como citado em García, 1999, p. 19).

Quando falamos em formação de professores também não podemos deixar de mencionar o encontro de pessoas adultas com a intenção de mudanças, e movimentar essas mudanças traz o sentido de continuar aprendendo, de exercitar a capacidade de aprender em diferentes contextos de atuação. Dessa forma acrescentamos que:

[...] pensar a formação docente pode nos levar a dois caminhos: as trajetórias formativas entendidas como uma rede de relações na qual as reflexões, o compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos são essenciais para este processo, bem como a promoção de atividades nos grupos de pesquisa e trabalhos intergrupais; e as trajetórias formativas compreendidas como possibilidade de desenvolvimento profissional a partir de programas de formação, envolvendo saberes e fazeres de estudantes e professores (Bolzan, Isaia & Maciel, 2013, p. 52).

É com base nesses pressupostos, que a formação é entendida como um exercício de reflexão sobre a prática pedagógica, sempre como forma de abrir-se a novas aprendizagens.

No Brasil, a LDB (9394/96), já referida neste trabalho, fixa diversas normas orientadoras. No artigo primeiro, dispõe sobre educação e formação: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Apesar da LDB e das recentes Diretrizes e Bases da Educação Nacional já trazerem em seus fundamentos o tema formação, é necessário considerar que estas normas ainda não conseguiram mudar a realidade da educação brasileira em sua totalidade, como nos afirma Carvalho (1998):

Todavia, as recentes diretrizes e bases da educação nacional não têm o poder, por si só, de alterar a realidade educacional e, de modo especial, a formação inicial e continuada de professores, mas podem produzir efeitos em relação a essa mesma realidade (p. 82).

Sabemos que há muito ainda para ser feito, mas é importante ressaltar que a criação da LDB (9394/96), permitiu o debate acerca das questões essenciais à formação de professores, o que de modo geral contribuiu para a melhoria do ensino. Para tanto precisamos de uma formação que possa desempenhar um papel reflexivo, de construção e reconstrução contínua do conhecimento e que tenha uma relação concreta entre teoria e prática, tanto nos processos de formação continuada como de formação inicial. Nela também deverá estar inserida a reflexão sobre as experiências de vida, designadamente na prática docente, para que possa acontecer uma formação teórica e prática que de fato possa contribuir para promover a qualidade do desenvolvimento educacional de seus estudantes. Desta forma, ao falarmos de formação é possível perceber que ela traz em sua forma intrínseca tudo o que está ligado ao indivíduo e a tudo que a ele se liga.

O dicionário Aurélio de Língua Portuguesa apresenta a palavra formação com o sentido de formar, de constituição de caráter, assim como o de construção de uma mentalidade. Tratando-se de formação de professores, não podemos esquecer que ela tem como finalidade a preparação de um profissional que seja capaz de desenvolver a docência frente aos estudantes, à escola, bem como compreender o funcionamento do sistema educacional quanto à sua gestão em nível macro e micro, suas políticas educacionais, etc. Enfim, que seja um docente capaz de pensar e construir possíveis soluções para os diferentes desafios que a realidade do cotidiano educacional apresenta e perceba a importância do permanente aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, com o intuito de uma reelaboração ao longo de sua vida, em torno de um fazer significativo e prático.

O educador poderá melhorar sua prática docente, seu conhecimento profissional e despertar a consciência para o seu papel social dentro e fora da sala de aula, que lhe confere melhores chances para gerar transformação e impactar positivamente o contexto no qual está inserido. Nessa perspectiva, expressões como epistemologia da prática,

professor-reflexivo, prática-reflexiva, professor-pesquisador, saberes docentes, conhecimentos e competências passaram a fazer parte do universo da formação de professores e são esses conceitos que permeiam os debates nesta área (Alves, 2007).

De acordo com os postulados de Nunes (2001), no mundo, surgem nas décadas de 1980 e 1990, inúmeros estudos sobre a formação docente. No Brasil, estes estudos datam dos anos de 1990 e “buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido” (p. 28).

Com base nestes estudos, entendemos ser importante pensar a formação docente a partir da análise da prática pedagógica, levando em conta a formação e a prática cotidiana, pensando numa formação que vá além da academia e observando as dimensões objetivas e subjetivas, de modo a envolver o desenvolvimento pessoal e profissional. De acordo com Nóvoa (1992),

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (p. 25).

Sendo o professor, o principal ator em estudos nas Ciências da Educação no que tange à formação, podemos entender que foi a partir dele que surgiu a possibilidade de se pensar numa formação realmente legítima. É a partir de tais pressupostos que Tardif (2000) descreve os seguintes postulados: “É preciso, portanto, que a pesquisa universitária se apoie nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores” (p.13). É pertinente como objeto de estudo que haja a intenção de reconstrução dos fundamentos epistemológicos desta profissão, partindo de uma investigação em campo, neste caso diretamente nas escolas e salas de aula. Assim, os envolvidos podem compreender melhor a aplicabilidade das teorias e práticas didáticas estudadas na sua formação, sempre com a intenção de reconstruí-las e reformulá-las de forma dinâmica, muitas vezes como cocolaboradores.

É neste sentido que Nóvoa (1992) afirma ser possível perceber a formação, seja ela inicial ou continuada, como aquela que tem o papel de levar o docente a uma prática reflexiva a partir das teorias estudadas, de modo a possibilitar ao docente em formação compreender as questões contemporâneas de forma ativa e participativa. Para que isto ocorra, é importante destacar a articulação entre teoria e prática, imprescindível na

formação do professor:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas (p. 29).

O processo de formação deve estar sempre alinhado ao exercício do diálogo com a prática e vice-versa, como forma de renová-las, conforme seja necessário. Carr (1996) refere-se ao conceito de práxis como uma ação reflexiva. Ainda conforme este autor, esta abordagem remete-nos para uma prática educativa, que só atingirá de fato o objetivo a que se destina quando construída levando em conta os critérios éticos inseparáveis de uma reflexão. Neste sentido Franco (2016) reitera que:

Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (p. 536).

De acordo com os postulados de Franco (2016), podemos compreender a prática pedagógica no sentido de práxis, como uma ação consciente e participativa. Uma prática social como aquela que tem entre as suas finalidades a realização de um processo pedagógico. É necessário ao profissional da educação, que toma a reflexão como base da sua prática cotidiana, pensar nela muito além de uma simples análise, mas como algo que lhe traga um fazer coerente com a realidade, de forma a que ele realize as intervenções necessárias, pois sem elas de nada adiantaria a reflexão por si só. Para isso, o professor precisa descobrir que instrumentos serão necessários para a construção do seu saber, pois, só assim, poderá compreender o que precisa para si, valendo-se sempre de sua realidade.

Na formação, o professor precisa compreender que o conhecimento teórico não é suficiente. Ele é apenas um dos instrumentos: ele deverá dar o devido espaço às reflexões cotidianas sobre a prática, o que dessa forma trar-lhe-á autonomia para fazer as intervenções necessárias. Corroborando as ideias de Nunes (2001), podemos afirmar que muitas pesquisas a respeito da formação consideraram e reconheceram os saberes construídos pelos professores como relevantes, pois esses são responsáveis por dar voz aos professores, e levam em consideração a sua trajetória e história de vida.

Isso passa a acontecer quando a formação coloca o professor como foco central,

o que promove a valorização do docente, quando passa a produzir um conhecimento mais próximo de sua realidade educacional, atribuindo um maior valor aos estudos sobre os saberes docentes. Tardif (2010), ao falar de saberes de professores, chama a atenção para a necessidade de especificar a noção de saber, como aquele que envolve os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes.

É importante destacar que, no Brasil, o saber do docente desde sua formação inicial tornou-se uma condição necessária para o acesso à prática em sala de aula, como destaca o artigo 62 da LDB, alterado pela seguinte redação:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Lei n. 13.415, 2017).

Muitos são os saberes que fazem parte da construção e da formação do “ser” professor. Todos eles são importantes, desde aqueles recebidos em centros específicos de formação (universidades, institutos, escolas normais), como aqueles baseados em experiências de vida, nas aprendizagens através, por exemplo, do contato com outros professores. Desta forma, percebemos a importância da integração de todos estes saberes, pois, segundo Tardif (2010), no que tange ao ofício e à profissão, seria impossível “falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho” (p. 11). Os docentes e os saberes não se restringem apenas à transferência de conhecimentos. O que acontece é uma prática diversificada composta de diferentes saberes que se relacionam. Segundo Tardif (2010),

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber - fazer e do saber – ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente (p. 61).

É através do exercício da docência que o professor vai construindo o seu saber didático, através da sua prática em sala de aula, mas o saber adquirido na formação inicial também deverá ser levado em conta. Afinal, esta formação baseia-se em teorias científicas. Ao longo da prática profissional, este saber pedagógico sofrerá interferências do meio no qual se encontra. Os saberes inerentes à sua constituição como pessoa, também serão reformulados na interação com seus pares seja na escola, bem como com as pessoas de seu convívio diário. Todas essas interações influenciam e contribuem para

a sua constituição do ser professor.

Através da articulação dos saberes, poderíamos entender que os professores aprendem a ensinar, através da sua prática cotidiana. Os saberes não estão acabados, eles estão em constante construção e reconstrução, como nos aponta Tardif (2010):

Um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática (p. 14).

A partir das considerações feitas por estes autores, podemos compreender que os saberes docentes são necessários ao exercício da profissão e identificamos que esses vários tipos de saberes caracterizam a formação como um todo; são capazes de captar a peculiaridade e o valor de cada saber. Ao todo, estes saberes constroem o “ser” docente.

O professor reflexivo é um tema importante na formação de professores, que emerge da necessidade de o docente procurar refletir sobre a sua formação profissional de forma crítica. Diversas pesquisas mostraram que a formação baseada só na teoria não é suficiente para orientar a prática; é preciso que haja um entrelaçamento entre ambas na busca de soluções para os desafios encontrados, de forma a que o professor possa compreender as suas ações dentro da sala de aula, pois, só a partir dessa tomada de consciência, o docente conseguirá aperfeiçoar o seu conhecimento, os métodos e ações.

De acordo com Alarcão (1996), foi nos Estados Unidos da América que surgiu o conceito de professor reflexivo, como reação ao professor tecnicista que, segundo Nóvoa (1992), descendia de uma racionalidade técnica. Esse tipo de comportamento e atitudes não traz sentido real à profissão e acabavam por levar os professores a uma crise de identidade, ao separar a dimensão pessoal da profissional. É a partir dessa reação que surge a prática reflexiva como movimento de educação. É através dessa proposta que se constrói o pensamento prático do professor, quando ele pensa sobre a sua ação para em seguida agir.

Alarcão (1996) faz diversas considerações acerca do que é ser um professor reflexivo e poderíamos entender este profissional como aquele capaz de analisar as suas ações, de ser um sujeito crítico capaz de pensar, de analisar e de questionar sua prática, o que nos mostra a racionalidade desse indivíduo. Todas essas atitudes permitem uma perspectiva de mudança no seu fazer, o que dessa forma torna esse processo harmonioso entre o racional e o cognitivo. Partindo desta perspectiva, o professor poderia compreender-se como um sujeito pensante, criativo, construtor do seu saber e capaz de

“improvisar”³. Estes postulados, nos chama atenção para as diversas maneiras de fazer e de aprender, considerando a individualidade de cada um e a situação na qual estamos inseridos.

Os estudos sobre a prática do professor reflexivo, um dos segmentos teóricos da formação de professores, embasados nos postulados de Schön (1992), afirmam que se aprende fazendo. Portanto, um professor reflexivo é um profissional capaz de observar, analisar e refletir sobre a sua prática, sobre o seu fazer, com a intenção de sempre aperfeiçoar-se. Este olhar para si poderia ser compreendido como autoformação, o que para o professor reflexivo funcionaria como uma tomada de consciência da sua responsabilidade pedagógica, enquanto agente educativo, que tem grande importância social no desenvolvimento da sociedade.

A formação docente também poderia basear-se em pesquisas que valorizam as experiências, assim como a reflexão sobre essas experiências associada à prática. É nesse sentido, que poderiam surgir propostas de formação continuada, por exemplo, que considerem os problemas reais do professor em seu cotidiano. Portanto, a reflexão sobre a prática do professor direciona-o a uma constante investigação que lhe permite produzir conhecimentos sobre aquilo que ele ensina, evitando simplesmente reproduzir o que lhe foi ensinado. O professor reflexivo, segundo Alarcão (2011), “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (p. 44).

Os pressupostos de Alarcão (2011) mostram que é preciso vontade e persistência para vencer a inércia, não podemos fazer da reflexão uma simples narrativa. Precisamos agir para ultrapassar as barreiras que se apresentam quando refletirmos, sempre de forma articulada, justificada e sistematizada. Os contextos formativos com base neste tipo de experiências possuem a ação e o diálogo como relevantes na formação de professores. Estes são pressupostos que contribuem para a formação e o desenvolvimento dos professores como “seres pensantes, intelectuais e capazes de gerir a sua ação profissional”, como defende Alarcão (p. 50). A mesma autora acrescenta que a reflexão do professor não pode ser só uma prática individual. Alarcão (2011) enaltece as reflexões coletivas feitas em espaços escolares junto de outros professores, pois o docente:

³ Como sugere Schön (2000), ao narrar em seu livro *Educating the Reflective Practitioner*, um episódio ocorrido entre Pablo Casales e uma aluna, a quem ensinava.

[...] não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente (...). A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva (p. 47).

Dito isso, podemos compreender que a atividade reflexiva dos professores beneficia todo o contexto social e pedagógico de uma escola, pois através dela a ação destes professores é formulada e reformulada a ponto de envolver a comunidade escolar na busca de soluções satisfatórias aos constantes desafios do cotidiano. Portanto, este profissional precisa desenvolver um profundo exercício crítico, diante de todo o processo educacional. Ele necessita desenvolver uma ação reflexiva, sempre de forma crítica e argumentada, capaz de promover o desenvolvimento docente através do desenvolvimento da sua autonomia em seus modos de pensar e agir na escola e sobre o sistema educacional.

2.2 A teoria tripolar de Gaston Pineau: autoformação, heteroformação e ecoformação

Podemos considerar que a formação docente nesta pesquisa, encontrou nos postulados da Teoria Tripolar de Gaston Pineau o desmembramento do cerne deste trabalho. Essa teoria afirma ser o sujeito o responsável pelo seu processo formativo. Pineau (2003) fundamenta sua teoria a partir dos três mestres de Rousseau: eu, os outros e as coisas.

Segundo o autor, pode-se entender a formação como um processo tripolar, o qual envolvem três abordagens na formação humana:

Autoformação: é a dimensão formativa do eu, voltada para uma dimensão pessoal, pautada pelas experiências pessoais, uma forma de se autogerir.

Heteroformação: é a ação dos sujeitos entre si, o que poderíamos chamar de interação entre eles, através do contato com vários grupos sociais, como a família, os pares, os fiéis e outros que venham a culminar numa ação educativa do aprender e do ensinar.

Ecoformação: é a ação que o meio físico tem sobre os sujeitos, através do ambiente e das práticas que se fazem presente na sua identidade, através do mundo, do trabalho e da cultura que o cerca.

Desta forma, poderíamos compreender a Teoria Tripolar de Gaston Pineau como fundamental para entendermos a formação docente a partir de uma perspectiva que considera que o sujeito adquire conhecimento através dos movimentos pautados no eu, com os outros e com o ambiente. É importante ressaltar que em todo este processo fica

clara a interdependência das abordagens, cuja centralidade encontramos ora na ecoformação, ora na heteroformação ou ainda na autoformação. Com base nestes postulados, estes enfoques trazem à formação a perspectiva de aprender a se autoformar, agregada à ação com os outros e com o meio, o que o autor denomina de três movimentos interferentes; de personalização, de socialização e de ecologização. Através destes processos de formação o sujeito parte de uma tomada de consciência da realidade, com a multiplicidade de possibilidades que o cerca.

Na articulação das ideias deste autor sobre formação, o autoformar-se possibilita ao sujeito uma nova forma de ver o mundo. Ele sai do determinismo e vai ao encontro de si mesmo, se reinventa, se modifica primeiro, para poder atuar no meio com as mais variadas pluralidades, como nos sugere (Simondon, 1964, cit. Pineau, 1988, p. 66): "O ser vivo não resolve os seus problemas adaptando-se, ou seja, modificando a sua relação com o meio, mas sim modificando-se a si próprio, inventando estruturas interiores novas, introduzindo-se completamente na axiomática dos problemas vitais".

A autoformação permite-nos enxergar a importância que as experiências têm neste processo de aprender. Pineau (2003) dimensiona a educação como permanente, como aquela em que o "aprendizado da vida, sem dúvida, não acontece sem o aprendizado dos contratempos, condição importante para o acesso à sua realidade dialética, seu devir, sua formação permanente" (p. 13). Estes contratempos são responsáveis por formar e dão autonomização aos sujeitos, no sentido de tornar este processo reflexivo e por toda a vida. Corroborando com as ideias de Pineau (1988), Bragança (2011) destaca que estes processos são formadores no sentido de suscitar "a capacidade de o indivíduo se autoeducar de maneira permanente, dentro de um contexto do homem como responsável e autônomo" (p. 159).

Pineau (2003) também nos apresenta o processo formativo através dos tempos diurno e noturno. Ele associa esses tempos ao pessoal e ao social, como partes da formação. Esta temporalidade é destacada como constructo de aprendizagem onde durante a noite o sujeito se volta para si, para a autoformação, e durante o dia ele se desenvolve com o outro, em termos sociais (heteroformação). A partir destes dois movimentos é que surge o terceiro, o da ecoformação, que se mostra mais discreto e silencioso, e que seria a base em que se desenvolvem os outros dois movimentos anteriores e poderia ser entendido como o meio ambiente material. É através da amplitude desse termo que se estabelece uma verdadeira relação com o meio físico, sempre orientada por ações que permitam equilíbrio e integração, pois é "só sabendo como o meio ambiente

nos forma, nos põe em forma, que saberemos como formar um meio ambiente viável, suportável e vital” (Pineau, 2003, p. 159).

Portanto, a articulação destes movimentos faz toda a diferença na formação do professor como um todo, interligando o humano, o social e o ambiente. Esta formação acontece sempre pautada num constante diálogo entre os polos formativos, onde estas ligações são essenciais e entrelaçam-se com suas histórias de vida e são construídas com base em uma prática reflexiva. Cada história é única, não existe linearidade e nem representação uniforme, é complexa e se molda permanentemente. Neste caso percebemos na fala de Pineau (2003) que:

A formação ao longo da vida é então o produto de transações complexas entre polos materiais, sociais e orgânicos, alternando os momentos formais, racionais, nítidos, distintos, com momentos experienciais, sensíveis, mais opacos, confusos. Estas transações formativas são permanentes, significando que elas se desenrolam tanto a cada instante como ao longo da vida (p. 162).

2.2.1 Autoformação de professores

A educação e formação são responsáveis no desenvolvimento de práticas que colaboram com o aprender a aprender, com a intenção de contribuir com novos saberes, conceitos, experiências e informações para a construção das competências necessárias ao exercício da docência. Com base na teoria tripolar defendida por Pineau (2003), destacamos a autoformação como um dos aspectos a considerar. De acordo com as ideias de Bretas (2018), consideramos que toda a construção do processo de autoformação e os meios utilizados em torno desse movimento, são considerados educacionais. Tudo isso se torna possível devido à constante evolução das ideias pedagógicas nas formas de refletir e agir, sobre as questões da escola, da sala de aula e da docência, o que nos remete para algumas estratégias e recursos capazes de auxiliar-nos na construção da aprendizagem.

Existem inúmeras formas de adquirirmos conhecimento: é através dele que nos tornamos capazes de desenvolver mudanças naquilo em que não estamos satisfeitos. Por consequência, o conhecimento é responsável pela possibilidade de criarmos alternativas satisfatórias para a vida. De forma geral, explanaremos a construção do conhecimento, enquanto autoformação no desenvolvimento profissional dos professores. Colaborando com os pressupostos teóricos mencionados, podemos entender a autoformação como “aprendizagem autodirigida, como autoeducação” (Bretas, 2018), quando nós direcionamos as nossas escolhas e temos autonomia para decidirmos qual o conhecimento significativo para nós. Podemos dizer que é a capacidade que temos de aprender sozinhos,

com base em tudo o que nos cerca.

É com base no processo de autoformação que exercitamos a nossa autonomia, como, por exemplo, na tomada de decisões de forma consciente. Para isso, é necessário darmos importância às teorias que embasam o ensino e a formação, sabendo que, sem ação, elas não adiantariam. Então, somamos as teorias às experiências e através da interação entre teoria e experiência-prática, esperamos que aconteçam as mudanças necessárias que nos capacitam para saber, fazer e ser.

É preciso levar em consideração as experiências vividas ao cruzarmos com outras pessoas, ao refletirmos sobre o que elas representam e suscitam em nós a partir do momento em que nos fazem aprender, pois essa também seria uma maneira de ressignificarmos o conhecimento. As comunidades em que estamos inseridos, o lugar de pertencimento a que elas remetem, são responsáveis por essa perspectiva do aprender. Isso acontece graças à ampliação do nosso olhar sobre as mais diversas situações, pois são elas que fazem a ponte entre vida e conhecimento e nos permite um agir reflexivo sobre aquilo que vivemos e pensamos.

Pineau (1988) define a autoformação “formalmente como apropriação por cada um de seu próprio poder de formação” (p. 65). Ele nos faz compreender que ao tratarmos da autoformação de professores, esta apresenta-se como o resultado do encontro de outros dois elementos: heteroformação e ecoformação. Desta forma, compreendemos que o processo de autoformação nos torna capaz de sermos responsáveis pela nossa própria formação.

O que ocorre durante todo o decurso de vida é o que podemos chamar de processo de autonomização que, segundo Pineau (2003), “é uma formação permanente que requer a apropriação e a criação, entre outros, de códigos temporais” (p. 63). São as interrogações que ocorrem na vida dos professores que chamam atenção para percebermos que o “formar-se” do professor não pode ser estático. Este deve estar sempre em movimento, em busca de reflexões acerca das melhores condições de resolver problemas, sendo isto fundamental na vida do profissional docente. Isto acontece de forma individual, o que torna esse processo muito produtivo na vida do sujeito, no sentido de levá-lo às ações pautadas em reflexões que acontecem de forma pessoal e de acordo com a sua realidade.

Como destaca Pineau (1988), “a construção pessoal e a regulação histórica do eu pessoal são talvez as características mais importantes da autoformação” (p. 73). Dessa forma, este autor vê as histórias de vida como um componente fundamental para a

construção do conhecimento autoformativo, o que também vem proporcionar ao docente afastar-se dos modelos rígidos de formação, que muitas vezes não suprem as necessidades da realidade docente. Ele também nos leva a refletir sobre a seguinte afirmação: “A autoformação está ainda em grande parte no antro da vida, antro noturno onde se confundem - e não somente aos olhos dos pedagogos - sujeitos, objetos, objetivos e meios de formação” (p.75).

De acordo com os postulados acima, o autor chama-nos a atenção para compreendermos o sentido complexo da formação, nos seus diferentes tempos, e não como algo superficial e pronto. Leva-nos a compreender a formação como um processo permanente, dialético e multiforme, apoiado nos três elementos – o eu, os outros e a natureza. A temporalidade na formação dos sujeitos é algo que Pineau (2003) compreende como importante na autoformação; os ciclos dia/noite que fazem parte do cotidiano das pessoas dizem muito sobre elas. Portanto, no processo autoformativo, o dia e a noite têm muita influência sobre os tempos sociais dos indivíduos. Apesar de o dia ser entendido como polo positivo e a noite como polo negativo, ambos têm suas peculiaridades, mas nenhum destes é mais importante que o outro. Eles apenas se complementam nas distintas funções. Embora o discurso pedagógico não dê tanta importância ao tempo noturno, este autor defende-o e mostra a sua importância como descreve em seus postulados:

A constatação desta ausência, a necessidade de compreender a contribuição pessoal de um tempo noturno e a apreensão literal do conceito de formação permanente ao nível desta unidade temporal básica que é o dia de vinte e quatro horas levaram, há alguns anos, a explorar aquilo que representa, para a conquista de seu tempo, abordagem educativa deste tempo noturno e sua ligação com o diurno. (p.166).

Diante disso, percebe-se o tempo noturno como aquele tempo livre da interferência do outro (heteroformação), o que desencadeia um tempo silencioso e autoreflexivo. Nóvoa (2013)⁴ corrobora com as ideias de Pineau (1988), quando afirma que: “A prática por si só não forma. O que forma é a reflexão sobre a experiência e a prática”. Tomando como referência estes postulados, fica claro o poder da reflexão sobre a prática docente: é ela que torna possível o processo autoformativo dos professores. É através da compreensão das experiências vividas por cada sujeito ao se autoformar que surgirão reflexões capazes de significar e ressignificar o permanente ato de aprender, o

⁴ Em entrevista em <https://uab.capes.gov.br/36-noticias/6682-antonio-novoa-fala-sobre-a-profissao-e-a-pratica-na-formacao-de-professores-em-uberaba>, vídeo recuperado em 18 de outubro, 2020.

que estabelece relações com a bagagem de conhecimentos trazida por cada um. A construção do conhecimento no ato de autoformação possibilita ao professor gerir sua própria aprendizagem, levando em conta atitudes, comportamentos, visão do mundo, valores, costumes, ideologia, i.e., tudo aquilo que significa a aprendizagem e especificamente o aprender.

A autoformação mostra-se necessária quando compreendemos que temos a necessidade de ampliar o nosso conhecimento enquanto educadores, pois ela torna possível a compreensão do movimento consciente da inovação dos processos de ensinar e aprender, o que poderíamos entender como um verdadeiro reinventar-se enquanto docente, permitindo a análise de cada situação em que estamos inseridos. Assim, como Pineau (1988), Galvani (2002) propõe uma autoformação pautada nos três polos; autoformação, heteroformação e ecoformação; onde os mesmos estão entrelaçados. Juntos compõem todo o processo autoformativo. A forma pela qual que se apresenta o processo de autoformação permanente, com o apoio dos três elementos defendidos por Galvani (2002) mostra-nos que:

Essas três dinâmicas de autoformação são processos de tomada de consciência e de retroação da auto sobre si mesma e sobre suas interações com o meio ambiente físico e social. Essas retroações e tomadas de consciência são indissociáveis das interações que as fizeram nascer. A autoformação é um processo paradoxal que se alimenta de suas dependências. Ela é constituída pela tomada de consciência e de retroação sobre as influências heteroformativas e ecoformativas. Assim, a autoformação ultrapassa, integrando-os, os limites da educação entendida transmissão aquisição de saberes e de comportamentos (p.97).

A pluralidade de níveis de consciência dos sujeitos remete-nos para a reflexividade que ele exerce nos indivíduos. O processo de autoformação começa quando o indivíduo reage ao determinismo que o meio em que está inserido propõe; é quando ele se opõe àquilo que lhe é determinado, o que poderíamos entender como uma autodireção das aprendizagens. Neste processo complexo, Galvani (2002) chama atenção para uma importante compreensão da consciência sobre a auto: “A auto pode se referir ao eu, mas pode se referir também ao sujeito, ou ainda à originalidade viva de cada pessoa, que não necessariamente egocêntrica” (p. 101). Neste caso, é importante compreender que as práticas reflexivas da autoformação nos tornam capazes de refletir sobre qualquer experiência. Elas articulam o pessoal e o coletivo, a partir de trocas pessoais e sociais que se mostram como verdadeiras possibilidades de emancipação, não só do sujeito, como também dos seus hábitos e das diversas construções da realidade.

É o fazer cotidiano na formação docente que possibilita abordagens e suportes como forma de mediatizar a autoformação, a coformação⁵ e os saberes formais (científicos, técnicos, filosóficos e etc.), como destaca Galvani (2002), fazendo-nos compreender que esse processo se caracteriza por:

Um retorno reflexivo sobre a experiência, por uma exploração coletiva e pelo cruzamento interpessoal e intercultural das produções de saber. Essas abordagens têm em vista a tomada de consciência e de poder das pessoas sobre sua própria autoformação em suas diferentes dimensões (p. 107).

Podemos entender que esse processo dará ao docente a possibilidade de descobertas sobre os seus limites e a possibilidades de se autoformar. Na prática, processo como este é responsável por despertar no professor mais confiança em si, além de capaz de fazer desses momentos um permanente processo de investigação, indispensável à formação docente.

2.2.2 A formação continuada de professores como processo de heteroformação

Para Pineau (2003), a heteroformação aparece como polo social em contraponto ao polo individual. O indivíduo em formação muitas vezes se vê em relações com o outro como forma de aprender; para isso, ele se encontra muitas vezes envolvido numa complexa relação, onde, ao mesmo tempo em que essa formação acontece junto com os outros e o meio social, o sujeito não deixa de manter um elo de dependência com ele mesmo, na busca da construção do conhecimento.

Podemos compreender a heteroformação como um processo social composto pelo indivíduo e as múltiplas trocas entre ele e a sociedade. Neste contexto, este processo também se apresenta com o eu pessoal em consonância com a família, o meio social e cultural, onde sempre se instala a busca por interação com o outro diferente. Neste caso, percebemos que os processos de heteroformação se tornam importantes na construção da formação, da coformação (hetero e eco) e da autoformação, o que promove uma enriquecedora troca para todos os envolvidos.

A necessidade de se formar continuamente é imprescindível ao desenvolvimento docente, uma vez que a formação é um processo permanente, o que é por nós conhecida através dos postulados de Freire (1996), quando o autor destaca que o

⁵ Coformação: de acordo com Forte e Flores (2012), entende-se como coformação, a formação que se dá de forma colaborativa, no sentido de se aprender com os outros, a partir dos outros e para os outros; pautada em criar ideias de colaboração entre os participantes.

inacabamento do indivíduo existirá até o fim da vida: “onde há vida, há inacabamento” (p. 50). É a partir dessa afirmação que a formação permanente dos sujeitos se faz necessária em toda a nossa existência, enquanto seres humanos.

Na educação, não é diferente. Os encontros de professores, nos quais muitas vezes as pessoas partilham as suas experiências e onde acontece troca de conhecimentos, acabam por proporcionar aos professores um espaço de formação permanente. Diante disso, podemos compreender que estes também são responsáveis por proporcionar aos professores momentos de reflexão crítica sobre o seu percurso profissional, o que de certa forma seria um relevante contributo para a formação docente. Mas, na prática, apesar de sabermos da importância desses espaços de formação, é importante ressaltar que, muitas vezes os programas de formação continuada nem sempre possibilitam uma formação a contento dos professores, porque muitas vezes estes programas estão longe de atender às demandas e necessidades dos docentes. Neste sentido, precisamos de uma formação continuada de professores que possa ser significativa para o docente e que possa oferecer um aperfeiçoamento daquilo que ele já tinha conhecimento, que muitas vezes precisa de ser lapidado, melhorado ou, até mesmo, mais bem aproveitado. Pretende-se uma formação continuada que, acima de tudo, traga sentido à docência. Estes momentos precisam ser compreendidos, de fato, como verdadeiros momentos de formação e não como lugares de receitas prontas para o como fazer. Precisam ser entendidos como processos contínuos e permanentes, como nos afirma Freire (1996).

2.2.2.1 Breve histórico da formação continuada no Brasil

Assim, de acordo com Castro e Amorim (2015), situaremos no Brasil, a evolução dos processos de formação continuada de professores. Na década de 1970, ela acontecia voltada para a reciclagem e a capacitação. Na verdade, as duas funcionavam como algo pronto: a reciclagem aparecia como uma atualização dos professores com a intenção de que o conhecimento estivesse o mais próximo do cientificismo proposto até em muitas universidades. Já a capacitação seria um treinamento dos professores a respeito das técnicas e recursos de ensino. Tudo isso acontecia devido à rapidez com que os conhecimentos e técnicas ficavam obsoletos, junto com uma formação inicial precária, o que levava os gestores públicos e privados a criar mecanismos voltados para reciclar e capacitar os professores, respaldados em lógicas que clamavam que os docentes seriam incapazes de realizar processos formativos sozinhos.

Segundo Spagnolo e Santos (2018), é só a partir dos anos de 1980 que o

professor passa a ser compreendido como parte da estrutura de poder da sociedade. Isso se deve ao fato de concepção da identidade do professor ter passado a ser tida como uma construção social e cultural. Esta década, de fato, revelou novas dimensões sobre a formação, devido ao surgimento de pesquisas e eventos que discutiam e reconfiguravam a profissão docente. Em meados da década de 1990, começaram a surgir discussões acerca dos espaços de formação de professores. Dessa forma, foram surgindo políticas regulatórias governamentais com leis de bases do sistema educacional, com parâmetros restritos e uniformes. Surgiram então movimentos contrários a essa regulação, que valorizavam as experiências, o diálogo e a capacidade de reflexão sobre o dia a dia do professor. Portanto, as políticas de formação continuada de professores foram ganhando força. É nesta fase que começam a ser abrangidos temas como o professor reflexivo, os múltiplos saberes e a influência que o meio social, histórico e cultural tem sobre a formação.

A partir de realidades como estas foi possível destacar a importância das obras de Paulo Freire nas políticas educacionais. Tais obras são responsáveis por despertar importantes conceitos educativos como autonomização, liberdade e democratização no processo de ensino e formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, ideias que vieram refletir-se positivamente na formação dos professores como um todo. Deu-se então uma ruptura no pensamento uniforme, que veio agregar a formação e a capacidade que o homem tem de se inserir no mundo a fim de transformá-lo, como nos afirma Freire (1996): “Afinal, minha presença no mundo não é de quem a ele adapta-se, mas a de quem nele se insere” (p. 54). Freire (1993) compreende a educação como permanente e ressalta a inconclusão do ser humano, numa curiosa, constante e indagadora busca no processo de construção de si, em torno de si, de si com o mundo e com os outros, mas não como um simples treinamento. Para tanto, faz-nos perceber o homem e o seu complexo processo de formação e compreender o seu papel enquanto

[...] condição de ser histórico-social, experimentando continuamente a tensão de estar sendo para poder ser e de estar sendo não apenas o que herda mas também o que adquire e não de forma mecânica. Isto significa ser o ser humano, enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão (p. 10).

É através da concepção de Freire (1993) sobre a ideia do ser inconcluso e consciente de seu inacabamento que podemos pensar o professor como um sujeito que, devido à sua inconclusão, busca uma formação continuada pautada na sua realidade, a

partir de experiências educativas, e não apenas a partir de técnicas gerais e, muitas vezes, disformes. É preciso pensar a formação de modo a que possa agregar outras experiências educadoras, como forma de exercitar o aprender e o ensinar, fundamentadas em ações realizadas no contato com o outro. Não podemos compreender a formação continuada apenas como forma de treinar e melhorar o desempenho dos professores, mas como uma forma permanente de desenvolvimento que envolve o pessoal e o profissional com base no processo experiencial. É preciso propor uma formação continuada com uma perspectiva mais humanista. Nesta linha, Freire (1993) aponta como suporte atitudes que levem o professor a um processo de formação contínuo, pautado nas suas experiências, que o levem a uma reflexão crítica sobre a prática e que o torne responsável pelo seu próprio processo contínuo de formação. Diante disto, é necessário que o professor considere a sua voz, o seu percurso de vida e sua autobiografia profissional, com o propósito de se tornar capaz de gerir o seu próprio processo formativo.

Dessa forma, Gatti (2008) vem acrescentar que os limites estabelecidos pela formação continuada na educação são muitos, ora são relacionados aos cursos formalizados e estruturados, após a graduação, ora de forma ampla refere-se a qualquer tipo de atividade que venha contribuir para o desempenho profissional como as destacadas por esta autora a seguir;

[...] horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (p. 57).

Devido às várias iniciativas rotuladas como formação continuada, percebemos a dificuldade de encontrar uma clara definição sobre a mesma, o que para Gatti (2008), fica aberto à própria história da formação. Contudo, de acordo com este estudo, nos dias atuais é preciso pensar numa formação continuada de professores capaz de privilegiar não só o conhecimento, mas a reflexão sobre a prática docente, e a interação entre os pares.

2.2.2.2 Aspectos relevantes da formação continuada

Sobre a formação continuada de professores, Imbernón (2010) elenca algumas, de muitas medidas, que devemos ter em mente para que momentos de heteroformação

sejam realmente capazes de formar e dar suporte aos professores. As medidas seguintes indicadas são: “processos de pesquisa-ação, atitudes, projetos relacionados ao contexto, participação ativa dos professores, autonomia, heterodoxia didática, diversas identidades docentes, planos integrais, criatividade didática e etc.” (p. 09). Para este autor, muitos processos de formação continuada persistem em trazer lições-modelos, como se o professor fosse um ignorante. Esses modelos prontos jamais deveriam fazer parte de uma formação continuada sem antes levarem em conta o contexto social e histórico em que foram produzidos. É o contexto que condicionará as práticas formadoras; por consequência, é o contexto que integra a proposta de inovação e as mudanças necessárias ao melhor desenvolvimento do professor.

A formação continuada pode ser entendida como uma oportunidade de gerar reflexão a respeito de novos processos de conhecimento e aprendizagem. Neste processo, a interação entre os professores é importante. É preciso superar o individualismo para alcançar o cooperativismo, onde todos os processos são desenvolvidos em conjunto, o que torna a formação um processo cooperativo, onde se aprende e se ensina. Quando o professor se torna responsável como construtor das suas ações e da sua formação, ele precisa assimilar o uso da cooperação nos espaços interativos, não só dos contextos educacionais, como também dos familiares e da comunidade, pois todos estes lugares são essenciais para a realização de pesquisas e de criatividade. Estes momentos abrigam, muitas vezes, uma análise educativa de situações que nem sempre estão claras num primeiro momento, mas que precisam ser desvendadas, pesquisadas, e que muitas vezes nos levam a tomadas de decisões complexas, por englobar todo um contexto específico. Todas estas dinâmicas heteroformativas podem ser consideradas contributivas para a busca de alternativas capazes de atender às necessidades vigentes do dia a dia dos professores.

Sobretudo é importante pensarmos numa formação continuada de professores voltada para uma inquietação acerca das problemáticas nas quais os docentes estão inseridos. Precisamos pensar em ações de formação inovadoras, capazes de revisar e atualizar o docente. Estas ações de formação impõem uma constante reconceitualização, a qual acontece sempre de acordo com a reflexão sobre a prática educativa. É preciso que esta prática atenda aos problemas amplos do docente, que rompa com “um pensamento educacional único predominante (currículo igual, gestão idêntica, normas iguais, formação igual para todos e etc...)” (Imbernón, 2010, p.15).

Não obstante, ainda encontramos nas nossas instituições ações de formação

baseadas em simples treinamentos que em nada contribuem para o processo educacional formativo, longe das propostas de Freire que atrás referenciamos. Imbernón (2010) afirma que é preciso descartar atitudes formativas que não acrescentam e, por mais que elas ainda existam, cabe ao professor se beneficiar de processos de formação promovidos pelos próprios. Por isso, o autor propõe que nós enquanto professores:

Devamos nos introduzir na teoria e na prática da formação em novas perspectivas; as relações entre professores, as emoções, as atitudes, a complexidade docente, a mudança de relação de poder nos centros de professores, a autoformação, a comunicação, a formação na comunidade, e se separar da formação disciplinar tão comum nos planos e nas práticas de formação (p.25).

Qualquer formação que carregue treinamentos e técnicas como fórmulas prontas nos parece pouco interessante e pouco construtiva, já que leva o professor a seguir modelos pensados por outros sujeitos, o que acaba por retirar do professor o seu poder crítico de decisão sobre o que melhor lhe convém. Por isso, a luta contra qualquer posição que coloque os professores como meros executores de tarefas planejadas por outros profissionais, que não leva em conta a partilha de informações, sempre tão necessária à construção de qualquer formação, deverá também sempre fazer parte do processo formativo dos docentes. Nessa mesma linha de pensamento, Perrenoud, Thurler, Macedo, Machado e Alessandrini (2002) afirmam ser preciso pensar numa concepção mais ampla da formação contínua, que vise mais interação e cooperação entre pesquisadores, formadores e professores. Ela precisa ser capaz de estimular sinergias entre as ações e competências profissionais de todos os envolvidos, fundamentadas na análise e no desenvolvimento de práticas que levam em consideração a heterogeneidade dos alunos, a individualidade dos professores e a realidade econômica e social de ambos.

No sentido de colocar o professor como peça principal no evento formativo, Imbernón (2010) faz algumas considerações que aqui destacamos. Para a obtenção de sucesso em qualquer processo de inovação na formação continuada é essencial à presença do professor, caso contrário, poderia ser entendida apenas como uma “ficção”. A formação precisa estar centrada no professor e nas suas ações. As prescrições, no fundo, são incapazes de trazer inovações reais à prática educativa. Por tudo isso, a reflexão e a ação são tão importantes quanto à luta pela sua aplicação no fazer docente.

Articulado a tudo isso, Perrenoud *et al.* (2002) complementam este processo, ao afirmar que, “para fazer as práticas evoluírem, é importante descrever as condições e limitações do trabalho real dos professores. Esta é a base de toda estratégia de inovação

da formação” (p.17). Neste sentido, os autores recomendam a criação de um sistema de observação sobre as demandas educacionais reais, que sirvam como orientadoras na construção de novas práticas e que venham realmente atender as necessidades dos professores.

Por isso, parece indispensável criar em cada sistema educacional um observatório das práticas e das profissões do ensino, cuja missão não seria pensar a formação dos professores, e sim oferecer uma imagem realista dos problemas que eles precisam resolver todos os dias, dos dilemas que enfrentam, das decisões que tomam, dos gestos profissionais que realizam (p.17).

Segundo Imbernón (2010), é preciso considerar a formação continuada como um encontro colaborativo que acontece entre os professores, onde precisa haver respeito, liderança democrática e participação de todos. Para isso, devemos considerar nestes lugares a aceitação dos conceitos individuais de cada um e as suas diversidades pessoais e profissionais no modo de pensar e agir. Assim percebemos a importância do contexto colaborativo como intenção estratégica de proporcionar a interação entre os sujeitos e como capaz de levá-los à reflexão sobre o seu fazer profissional, através da partilha de ideia e experiências.

Todas essas propostas podem ser consideradas como caminhos para mudanças e novas práticas na formação continuada de professores. Diante do exposto, ratificamos a importância de que o professor tem em gerir sua própria aprendizagem nestes processos de formação, desde o planejamento, a execução, até à avaliação dos resultados, pois só desta forma compreendíamos a formação como benéfica e significativa, tanto individualmente como coletivamente. O alcance da autonomia é um fator preponderante neste processo. Só através dela o professor seria capaz de escolher as melhores formas de formação para si, aquelas que lhe permitem condições de formar-se e autoformar-se. Se a formação continuada deve ser pautada num discurso democrático, jamais devemos aceitar pacotes prontos, que muitas vezes em nada acrescentam. Pelo contrário, ignoram o professor e acabam por afastá-lo dos espaços formativos, destruindo qualquer possibilidade de crescimento profissional.

2.2.3 A interação com o meio na construção de um processo ecoformativo

Os processos de ecoformação são muitas vezes responsáveis por nos proporcionar o encontro com novas possibilidades educacionais, além de serem capazes de suscitar nos professores, reflexões que se articulam, como forma de atender às questões

sobre o homem e a natureza, e sobre o homem e o seu ambiente. De acordo com Silva (2008), o conceito de ecoformação, em relação ao homem/ natureza, acontece num processo de envolvimento e de recuperação da sua relação com o seu ambiente. Para Pineau (2003), a ecoformação “é a base da decoração que permite encenações pessoais e sociais” (p.158); ela funciona numa relação direta com a autoformação e a heteroformação, sendo mais silenciosa na relação com os outros dois polos. No entanto, nenhum polo formativo pode ser priorizado em detrimento do outro: o que existe é uma alternância entre os tempos e os movimentos destes.

Corroborando com as ideias de Pineau (2003), Montenegro (2003) reflete sobre o conceito de ecoformação, com base num espaço de integração, onde acontece uma relação de interdependência e transformação, entre o envolvimento físico (as coisas) e o envolvimento social (os outros). O entrelaçamento de todos estes pontos fornece o esteio de formação ao docente. Para Silva (2008), apesar dos polos distintos, eles são interdependentes. A ecoformação é a base mediadora dos outros dois polos, na relação entre o eu, os outros e o ambiente de forma complexa e interdependente. Quanto à ecoformação, Guimarães e Faria-Forteöef (2021) complementa que não podemos desprezar a relação que ela estabelece com o mundo:

A aprendizagem social que decorre da vida no cotidiano, encontra-se profundamente influenciada pela condição de vida dos sujeitos, bem como pela capacidade de os indivíduos enfrentarem e se confrontarem com os desafios que a experiência com os outros e consigo próprios envolve (p. 6).

O encontro com outros professores durante momentos específicos na escola, em reuniões de trabalho, ou em simples conversas sobre os processos do dia a dia em sala de aula, seria capaz de formar os sujeitos? E como é que isso acontece?

Na verdade, de acordo com os postulados de Pineau (2003), podemos identificar esses encontros como ecoformativos, pois estes possuem uma base que interfere e contribui para o ambiente educativo e formador, nos quais acontece uma tomada de consciência por parte dos sujeitos envolvidos e surgem construções de aprendizagens e de sensibilidades, no entrelaçamento complexo de todas essas situações. Os espaços escolares que permitem ao professor o encontro com seus pares são compreendidos como ecoformativos. Estes espaços podem ser formadores de críticas e debates sobre o fazer cotidiano docente, já que a reflexão faz parte de forma permanente do processo formador em qualquer etapa da vida dos sujeitos. Estes espaços são responsáveis por suscitar diálogos sobre a prática, capazes de renovar aprendizagens frente às demandas diárias de

sala de aula.

Muitos estudos têm mostrado a importância das interações interpessoais entre os sujeitos, no âmbito da formação. Em muitos há relatos de docentes sobre a ausência desses momentos. Já é sabido que ninguém melhor que o próprio professor para chegar tão perto da realidade de outro professor; juntos eles podem construir elos de saberes pertinentes ao contexto que os envolvem. Podemos compreender que as vivências e interações dos docentes nos espaços escolares faz com que estes tenham oportunidades de formarem-se, tendo como base o espaço escolar, no âmbito de reuniões específicas, quanto nas conversas com os seus pares acerca do trabalho em sala de aula. Rego (1995), com base nos postulados de Vygotsky, e na concepção interacionista, considerando os princípios do materialismo dialético considera,

O desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. Segundo ele, o organismo e meio exercem influência recíproca, portanto o biológico e o social não estão dissociados. Nesta perspectiva, a premissa é de que o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura (p. 93).

São estas trocas que permitem ao professor o conhecimento necessário para realizar intervenções como um processo dialético, de transformar o outro e também de ser transformado, a partir do momento em que acontece a interação entre docentes.

Para Nóvoa (1992) a escola é um importante e democrático lugar de formação, onde os professores têm oportunidades de refletir sobre sua prática, identificando o que pretendem para si, para o currículo e para a instituição. De acordo com Canário (1998), forma-se na escola permite ao professor aprofundar o conhecimento, assim como mobilizar experiências, saberes e ideias.

A formação, como processo organizado e intencional, corresponde a um aspecto particular e parcelar de um processo contínuo e multiforme de socialização que coincide com a trajetória profissional de cada um. Nesta perspectiva, a produção (e a mudança) das práticas profissionais remete, fundamentalmente, para o processo de socialização profissional, vivido nos contextos de trabalho, em que coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária (p. 10).

Os ambientes escolares, formadores em si, ou espaços ecoformativos, são considerados importantes na construção tripolar da formação com base em Pineau (2003). Portanto, compreendemos que estes espaços são compostos por várias práticas

integrativas entre os sujeitos, nos quais se criam possibilidades de organizar, de pensar, de criar e de construir representações importantes acerca da própria.

O espaço escolar, especificamente, com as reuniões de trabalho e conversas entre os pares, dá-nos a dimensão do que realmente acontece na escola e na sala de aula. Esse meio físico permite-nos conhecer as mais diversas histórias e situações; proporciona a formação; isso muitas vezes leva-nos a várias reflexões que permitem reelaborarmos nossas práticas e até mesmo reconstruirmos a nossa identidade docente. Nestes espaços deparamo-nos com o coletivo, tão importante na construção da formação docente. A partilha do conhecimento e a cooperação entre os pares permitem a solidariedade, o que também se apresenta como contributo a formação de professores. A integração entre os pares permite suscitar abordagens a respeito do fazer didático dos professores. Os contextos da escola são capazes de refletir e transmitir a sensibilidade que envolve as questões cotidianas; por isso tornam-se relevantes como espaços de formação.

Nestes ambientes, podemos nos confrontar com uma riqueza enorme de aprendizagens, de reelaboração e construção de novas perspectivas, baseadas em reflexões acerca de tudo o que envolve o processo educacional e que se estabelece entre a reflexão e a prática do professor. São histórias de sujeitos alheios, que muitas vezes se configuram como histórias iguais. Nelas criam-se vínculos que se estabelecem como diálogo peculiar entre quem ensina e quem aprende os quais o “ser” professor se coloca sempre à disposição desse processo dinâmico.

Muitas vezes estes encontros trazem à tona todos os conflitos enfrentados pelos professores no seu cotidiano e são responsáveis por suscitar ações educativas e construtoras de saberes, que ligam os sentidos de autoformar e coformar professores. Portanto, podemos afirmar que estes espaços físicos ou ambientes formativos possuem uma importância peculiar na vida dos professores, quando pensamos na formação, e que apesar do “silêncio” desses espaços, no confronto com a autoformação e heteroformação como nos descreve Pineau (2003), eles são responsáveis por abrigar significados à formação e à prática docente.

Ao tratarmos dos espaços ecoformativos, percebemos que eles facilitam aos professores a mobilização dos saberes e a sua socialização, num ambiente que possibilita um diálogo constante, em um processo permanente na valorização das experiências cotidianas. Ademais, promovem a identificação de problemas e o encontro de soluções, além de impulsionarem intervenções necessárias às práticas do cotidiano escolar dos docentes. Assim,

A ecoformação não pressupõe o primado do indivíduo, do social ou do ambiente natural, mas parte da ideia de que os processos formativos constituem uma relação complexa e interdependente, do homem consigo mesmo, com os outros e com o ambiente (Silva, 2008, p.100).

Pensar em ecoformação, quando falamos em processos de formação nos espaços escolares, proporciona-nos uma perspectiva de ensino voltada para as demandas atuais, considerando os espaços e a individualidade que cada meio ambiente local possui. Dinâmicas formativas com base em processos ecoformativos proporcionam sentido ao desenvolvimento da aprendizagem e ao envolvimento dos docentes nos processos de formação. As propostas ecoformativas desenvolvidas no ambiente escolar possibilitam um olhar dos docentes acerca da formação e exercem grande influência na construção de seus saberes. Isto acontece mediante situações reais vivenciadas pelos docentes, num ambiente que se coaduna com situações cotidianas que emergem nesse espaço plural de educação. Entendemos que estes ambientes, ou lugares de formação, são capazes de fornecer ao docente uma compreensão, através da organização na forma de pensar e de repensar a prática pedagógica, o que lhe permite investir em ações pautadas numa melhor forma de agir, com base na análise, na reavaliação e no replanejamento.

Todo esse movimento ecoformativo acontece sempre em volta da necessidade de contextualizar a prática educativa dos professores, o eu, a sociedade e o ambiente, o que poderíamos chamar de auto-hétero-ecoformação, pois “o homem individualidade (auto) se constrói a si mesmo pela interdependência que estabelece com suas alteridades (hétero) e com o seu ambiente material (eco)”, como nos afirma Silva (2008, p.100). Na ecoformação, que tem como base a escola, os encontros de professores podem ser considerados significativos, visto que descortinam a realidade do grupo, daquele local e dos sujeitos que dele fazem parte. A escola é um espaço agregador de cooperação entre professores. Aqui os sujeitos são capazes de desenvolver a colaboração, a autonomia e o seu próprio conhecimento. Por isso, cabe ao professor valorizar as aprendizagens que emergem no encontro entre pares e entender como essas aprendizagens foram construídas, com a intenção de transformarem a si mesmos, bem como a realidade que os cerca, em vários tempos formativos.

Pensamos no espaço escolar como um ambiente que proporciona ao professor a ecoformação. Os encontros de professores nestes espaços podem desenvolver e dar voz às histórias de vida, como processo de autoformação, e levá-los a ouvir e conhecer a história contada pelos outros, em tempos de heteroformação. Estes momentos,

proporcionam a reflexão e o pensamento sobre as mais diversas ações educativas, como formas de planejar e replanejar a prática docente. Nesses contextos, percebemos a escola como um importante espaço ecoformador que permite ao docente a construção do conhecimento e de novas práticas, alicerçadas na realidade educacional e social. As ações educativas e específicas a cada contexto são destacadas; para isso é preciso que estas ações estejam pautadas no professor, nos seus interesses e em suas considerações.

Assim, é importante pensarmos a formação a partir de três movimentos, nos quais o processo de ecoformação se articule com o restante, a autoformação e a heteroformação. Mas é na autoformação que o professor dispõe de um conhecer-se a si mesmo, para direcionar a sua prática de acordo com as suas necessidades, o que Pineau (1988) defende como:

[...] dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder – tornar-se sujeito –, mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo. Essa dupla operação desdobra o indivíduo num sujeito e num objeto de um tipo muito particular, que podemos denominar de autorreferencial (p. 67).

CAPÍTULO III

Aspectos Metodológicos da Pesquisa

3.1 Procedimentos de pesquisa: opções metodológicas

3.1.1 *Objetivos da pesquisa*

Organizamos este capítulo, indicando as perguntas de investigação, o objetivo geral e os objetivos específicos. Desta forma, esclarecemos que, para chegarmos ao objetivo geral, foram necessários questionamentos motivadores. Estas indagações levam-nos também aos objetivos específicos.

A pergunta de investigação deste estudo é a seguinte: Como se dão os processos de autoformação, heteroformação e ecoformação dos professores de Língua Portuguesa de escolas brasileiras no âmbito do letramento?

O objetivo geral desta pesquisa propõe analisar os processos de autoformação, heteroformação e ecoformação de professores de Língua Portuguesa de escolas brasileiras no âmbito do letramento. Este objetivo geral foi subdividido nos seguintes objetivos específicos:

- Analisar os processos de autoformação (aprendizagem autodirigida baseada na reflexão sobre o cotidiano profissional) de professores de Língua Portuguesa de escolas brasileiras no âmbito do letramento;
- Discutir os processos de heteroformação (no âmbito da formação contínua) de professores de Língua Portuguesa de escolas brasileiras no âmbito do letramento;
- Debater os processos de ecoformação (no âmbito da interação com outros professores, em momentos específicos, como reuniões de trabalho e conversas com colegas relativas ao trabalho de sala de aula) de professores de Língua Portuguesa de escolas brasileiras no âmbito do letramento.

3.1.2 *Contexto da pesquisa*

A escolha por investigar processos de auto, hetero e ecoformação de professores de escolas públicas se deu por estas instituições serem espaços nos quais ocorrem diversas conversas acerca do letramento, no intervalo dos professores e nos momentos de formação. A escola pública também é considerada um espaço demarcado pela complexidade de relações, de diversas práticas educacionais e sociais, o que pode envolver tempos e acontecimentos que influenciam o modo como os professores levam a cabo o letramento em sala de aula.

3.1.3 *Sujeitos da pesquisa*

Participaram da pesquisa quatro professoras de Língua Portuguesa, das séries finais do Ensino Fundamental (EF), que lecionam em escolas públicas brasileiras, localizadas em Brasília/ Distrito Federal (DF), Natal/Rio Grande do Norte (RN) e Santa Maria/Rio Grande do Sul (RS). Como forma de preservar a identidade das inquiridas, foram utilizados quatro pseudônimos associados a cada uma delas: Eva, Paula, Samanta e Felícia. Desta forma apresentamos os retratos sociográficos⁶ que identificam cada participante dessa pesquisa.

Eva

Natural de Agudo/RS, 54 anos, no momento da entrevista, e possuía como formação a Licenciatura Plena em Letras Língua Portuguesa; apresentava 35 anos de experiência na rede pública e no Ensino Fundamental. Por ter iniciado a carreira com a formação de nível médio (magistério), continuar na docência para Eva foi uma consequência natural, e a escolha por Letras se deu por gostar muito de escrever, de conversar e de lidar com gente.

Paula

Natural do Rio de Janeiro/RJ, 46 anos e possuía formação em Licenciatura Plena em Letras, Língua Portuguesa; apresentava 20 anos de experiência na rede pública e 13 anos de experiência com o Ensino Fundamental. Para Paula, a carreira docente nunca foi sua primeira opção profissional, na verdade sonhava em ser jornalista, mas por uma série de problemas da vida foi fazer letras porque sempre gostou de escrever e tinha habilidades, assim a escolha pela carreira de professora de Língua Portuguesa não foi planejada, surgiu devido aos elogios dos seus professores por escrever bem.

Samanta

Natural do Rio de Janeiro/RJ, 58 anos e possuía formação em Licenciatura Plena em Letras, Língua Portuguesa, e possui pós-graduação em Linguística. Apresentava 35 anos de experiência na rede pública, de entre os quais 15 anos de experiência no Ensino Fundamental. Segundo Samanta, ser professora fazia parte da sua biografia desde criança, e afirma que sua formação profissional teve início ao brincar de dar aula na infância. Depois vieram os convites para ajudar as professoras na escola dominical de sua igreja, fatos estes que contribuíram com sua escolha pela licenciatura em Letras.

⁶ Na construção dos retratos sociográficos foram utilizados critérios como, origem, idade, formação universitária, experiência profissional na rede pública e inserção na carreira docente.

Felícia

Natural de São Paulo/ Estado de São Paulo (SP), 36 anos e possuía formação em Licenciatura Plena em Letras, Língua Portuguesa, assim como pós-graduação em Leitura e Produção de Textos e o Mestrado Profissional em Letras. Apresentava 11 anos de experiência na rede pública e 11 anos de experiência com o Ensino Fundamental. No primeiro momento, sua escolha profissional foi na área do direito, mas devido às condições financeiras e a necessidade de precisar trabalhar para ajudar sua mãe, resolveu fazer um curso na área de humanas em que ela pudesse conciliar o trabalho e o estudo, e por gostar muito de ler e do ambiente escolar, escolheu o curso de Letras.

Todas as inquiridas que participaram desta investigação são do sexo feminino – por que é que é importante dizer isto? Talvez porque no Brasil, tal como em muitos países, as mulheres dominam esta profissão. Possuem idades que variam entre trinta e seis e cinquenta e oito anos⁷. Todas exercem a docência em carga horária de oito horas diárias.

Ao começarmos a investigação, buscamos o consentimento das professoras para colaborarem com o estudo, garantindo manter o anonimato das participantes e dos dados produzidos neste estudo. Estas assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), obrigatório para a realização dessa pesquisa (Anexo I). Ressaltamos que o TCLE foi construído de acordo com as normas estabelecidas pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014), de acordo com um documento oficial chamado Carta Ética, que funciona como um referencial de boas práticas em pesquisa. Este documento discorre com orientações acerca dos critérios existentes para a utilização dos dados dos participantes da investigação. Esta carta tem como princípio fundamental, o respeito pela pessoa humana. O documento dispõe ainda sobre o consentimento informado. Esclarece os direitos dos participantes da pesquisa, assim como o anonimato e a privacidade dos mesmos e uso e divulgação dos resultados, como acordado no TCLE.

3.1.4 *Pesquisa qualitativa e instrumentos para geração de dados*

Para analisar, discutir e debater os processos de autoformação, heteroformação e ecoformação de professores de Língua Portuguesa de escolas brasileiras no âmbito do letramento, fez-se necessária uma opção metodológica que viesse ao encontro dos pressupostos teóricos desse estudo. Dessa forma, considera-se como suporte para o

⁷ Como forma de preservar a identidade das inquiridas foram utilizados quatro pseudônimos aleatórios associados a cada uma delas.

desenvolvimento deste trabalho a abordagem qualitativa, a qual permite que tenhamos uma compreensão profunda acerca de certos fenômenos sociais. Minayo (2002) compreende ser imprescindível procurar entender as determinantes sociais e a realidade humana através da própria experiência dos sujeitos estudados, postulados que são necessários à construção desta pesquisa. Para Creswell (2010), “os procedimentos qualitativos baseiam-se em dados de texto e imagens, tem passes singulares na análise de dados e se valem de diferentes estratégias de investigação” (p. 206). Podemos compreender a singularidade da pesquisa qualitativa já a partir de sua interpretação, como algo que não envolve só o conhecimento, como também a sensibilidade e o uso de estratégias que possam construir significados a investigação. Dessa forma, constitui-se como características importantes relacionadas com a pesquisa qualitativa a recolha de dados no ambiente natural dos sujeitos em análise. Nestas investigações, o pesquisador transforma-se num instrumento fundamental: recorre a múltiplas fontes de dados, recolhe e discute os significados dos participantes, e leva a cabo a descrição de forma clara e concisa da análise interpretativa. Assim, o investigador poderá se concentrar na discussão dos dados que serão interpretados a partir de conceitos teóricos abordados no enquadramento conceitual da investigação.

Este estudo apresenta um percurso metodológico escolhido devido à sua singularidade e relevância para a temática abordada nessa dissertação. Para Amado (2014), a pesquisa biográfica “visa ser capaz de captar, através de relato ou narrativa, a interpretação que a pessoa faz do seu percurso de vida” (p. 169). No caso específico deste estudo, procurou-se narrativas, entendidas enquanto relatos das experiências docentes a respeito do letramento, vivenciadas pelos professores compreendidos por eles como experiências autoformadoras. Sobre o recolhimento de narrativas, é importante destacar as mesmas como importantes recursos às pesquisas na área de educação, dada à natureza múltipla e heterogênea do que é contado pelos inquiridos. Adicionalmente, estas narrativas estiveram abertas a questionamentos por parte da investigadora que passaram a ser vistos com possibilidades de autorreflexão dos sujeitos envolvidos, o que desta forma permitiu gerar relevantes dados para esta investigação.

A respeito do material biográfico, este que sustentou a investigação, Delory-Momberger (2012) faz a seguinte afirmação:

A mediação privilegiada para se chegar às modalidades singulares segundo as

quais o sujeito atualiza os processos de biografização⁸ é, incontestavelmente, a atividade linguageira, a fala que o sujeito mantém sobre si próprio (p. 525).

A pesquisa biográfica tem como finalidade apreender a singularidade de uma fala e de uma experiência. Os relatos dos indivíduos refletem as suas representações particulares, como pensam e como agem. Desta forma, as pessoas dão conta de si, o que para este estudo se faz tão necessário. Complementamos que estas falas permitem-nos compreender como os sujeitos se formam, ressaltando as relações que eles mantiveram com as situações em sua volta, sejam estas históricas, sociais, culturais e linguísticas, políticas e econômicas. Assim sendo, neste estudo realça-se o entrelaçamento das suas trajetórias nas aprendizagens levadas a cabo ao longo da vida.

Ainda de acordo com Delory-Momberger (2012), a pesquisa biográfica possui um diferencial com outras abordagens utilizadas na investigação de processos sociais. Este diferencial consiste na possibilidade de trabalhar com indivíduos, tendo em conta as implicações com o meio. Ademais, esta pesquisa introduz a dimensão do tempo, junto à experiência e à existência. Atribui-se assim um lugar singular à experiência de cada um no espaço de vida social, o que podemos descrever como a “escrita de vida”, através da reflexão sobre a experiência. São nestes processos de reflexão e nas aprendizagens que destes decorrem que procuramos investigar as narrativas das professoras participantes.

De acordo com Dominicé (1988), a abordagem biográfica é quem melhor conduz uma investigação que trata sobre processos de formação. Os estudos biográficos apelam à reflexão e resultam de uma tomada de consciência, dando origem a um material que é seguidamente sujeito a análise. Quanto mais profunda esta análise, mais material teórico se tem para uma investigação sobre formação de adultos, material este composto por histórias de vida e de interações com todos aqueles que de alguma forma contribuíram para este processo.

A recolha das narrativas neste estudo foi capaz de explicitar não só as histórias de vida, como também uma forma de compreender e de estruturar as experiências de letramento das implicadas na pesquisa. A ideia é estimular uma reflexão sobre o percurso de vida de cada sujeito, a partir das suas memórias e trajetórias, na construção do docente. Josso (2007) também aponta os seguintes contributos da pesquisa narrativa:

Esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite

⁸ Biografização: é a capacidade de combinar processamentos internos com as condições externas de sociabilidade (Alheit, 2011).

estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social (p. 414).

Nesse sentido, as considerações de Josso (2007) acrescentam ainda mais sentido à escolha metodológica desse estudo e convergem com a sua essência, partindo do pressuposto que esta investigação levará o professor a mergulhar em si e a resgatar suas experiências. Estas características servem de base ao estudo, que tem como objetivo analisar as narrativas sobre o letramento que os professores levam a cabo nas suas aulas, o que o proporcionará uma reflexão de como isso repercute em sua prática.

Para que a pesquisa seja contemplada de forma ampla na geração de dados e que possa revelar os indícios constitutivos acerca dos processos de formação dos professores em seu cotidiano, fez-se necessário a aplicação de entrevistas de inspiração autobiográfica. A entrevista é um importante instrumento de pesquisa; e umas das formas mais difundidas para levantamento de dados. Sobre ela, Haguette (2010) faz a seguinte afirmação:

A entrevista pode ser definida como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. As informações são obtidas através do roteiro de entrevista constando de uma lista de pontos ou tópicos previamente estabelecidos de acordo com uma problemática central (p. 81).

Um roteiro previamente elaborado facilitou o desenvolvimento das narrativas (Anexo II). As entrevistas semiestruturadas individuais de inspiração autobiográfica serviram de ponte entre o pesquisador e os sujeitos participantes. A aplicação das questões pré-definidas teve o intuito de levar os sujeitos a não se desviarem do objetivo, direcionando-os ao foco de interesse deste estudo e servindo de roteiro ao que nos foi relatado.

As entrevistas se mostram um importante e eficiente recurso para o investigador e para o participante, uma vez que atuam também numa (re)estruturação da reflexão do fazer docente dos envolvidos, como nos afirma Bodgan e Biklen (1994): “As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheado de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (p. 136). A esse respeito consideramos o que dizem Boni e Quaresma (2005):

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto.... Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das

informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados (p. 75).

Dessa maneira, as entrevistas foram realizadas individualmente via *skipe* e gravadas com um dispositivo digital de áudio. Foram depois transcritas e, posteriormente, devolvidas aos participantes para que estes pudessem validá-las.

A análise documental também foi uma componente deste estudo, permitindo a triangulação dos dados. Sobre a análise documental Lüdke e André (1986) afirmam o seguinte:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (p. 39).

Nesse sentido, a análise documental se faz necessária para o levantamento dos dados, na tentativa de trazer características do ensino fundamental no Brasil, no quadro das políticas vigentes, incluindo aqui estratégias metodológicas e currículo do ensino de Língua Portuguesa, as diretrizes para a formação de professores e, em especial, no que remete para o letramento. O objetivo da análise documental nesta pesquisa possibilita uma abordagem contextual através de leituras de documentos oficiais da educação fundamental no Brasil. A opção por tais documentos, reportada ao contexto do estudo, também vem mostrar as definições, objetivos e estratégias de letramento no Brasil.

3.2 Procedimentos de análise

O processo de análise de dados teve o tratamento centrado na análise de conteúdo. Através da sistematização dos procedimentos e da descrição contida nas mensagens que Bardin (1977) descreve a análise de conteúdo. É através destas mensagens que podemos reunir os diversos olhares entre a leitura de si e do outro, e assim observar todo o conteúdo e as estruturas e significados que as implicam. Bardin (1977) complementa que esta técnica está embutida num processo duplo – facetário:

Compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista, através ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efetuada pelo analista de conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura - a letra - mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano (p. 41).

Sobre esta técnica, Flick (2013) faz a seguinte descrição: “A análise de conteúdo tem por objetivo classificar o conteúdo dos textos alocando as declarações, sentenças ou palavras a um sistema de categorias” (p. 134).

Depois de coletar os dados desta pesquisa, o próximo passo foi analisá-los. A escolha por este processo de análise foi embasada nos trabalhos de Amado (2014), Bardin (1977), Flick (2013) e Sousa (2014). A opção pela análise de conteúdo se deu mediante os objetivos propostos neste estudo, os quais possibilitam a sistematização com vistas à subjetividade e a face reflexiva que o envolve.

Para Amado (2014), a análise de conteúdo é uma técnica de recolha de dados bastante flexível, possivelmente adaptável quando associada a outras técnicas na busca de uma melhor compreensão e interpretação dos dados. Como a pesquisa levantará dados verbais, narrativas que serão extraídas das entrevistas gravadas, depois transcritas para análise de seu conteúdo, fez-se necessário, também, uma análise partindo do paradigma compreensivo interpretativo. A este propósito, Souza (2014) afirma que:

A análise compreensiva - interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas (p. 43).

Portanto, o olhar desta pesquisa foi direcionado para a interpretação e compreensão da relação entre os professores e as práticas de letramento desenvolvidas, no quadro de aprendizagens que decorreram dessas práticas, através do resgate de suas lembranças e histórias. Os dados recolhidos foram amparados e discutidos à luz do paradigma compreensivo- interpretativo, descrito por Sousa (2014).

Dessa forma a transcrição destas entrevistas foi analisada em sua leitura integral para que pudéssemos depreender todas as informações que faziam parte do trajeto autoformativo de cada entrevistada. Em seguida destacaram-se as unidades de análise por categorias que correspondiam a questões investigadas. Após essa sistematização de informações em categorias, foram transformados em unidades de registros que possuíam os mesmos significados e separados em grelhas de análise. Estas grelhas reuniam as ideias das inquiridas com critérios de coerência e homogeneidade (Anexo III).

A apresentação dos dados se deu através da análise de conteúdo do material recolhido nas entrevistas que fizeram parte desta pesquisa. Desta forma esta análise possibilitou tratarmos de forma ampla todos os pontos e nos permitiu um detalhamento

de cada eixo de categorias.

1. Análises das experiências impactantes e autoformativas
2. Processos de heteroformação: formação continuada.
3. Os espaços de ecoformação.

As entrevistas nos permitiram identificar como se deram os processos de autoformação, heteroformação e ecoformação destas professoras. Nestas entrevistas também percebemos a reflexão acerca de suas práticas como responsável pela promoção de sua autoformação. Observamos o que elas consideram fundamental no seu processo autoformativo. Assim como identificamos as situações em que as inquiridas consideram impactar o seu processo autoformativo.

Em seguida, analisamos de forma mais detalhada cada eixo, com uma percepção mais precisa dos dados coletados.

CAPÍTULO IV

Análise e Discussão das Narrativas Biográficas

4.1 Processos de autoformação, heteroformação e ecoformação de professores de Língua Portuguesa

Este capítulo visa analisar as entrevistas sobre os processos de formação de professores, nomeadamente no que remete para a autoformação, heteroformação e ecoformação, uma vez que buscamos investigar como aconteceram tais processos no caso dos professores de Língua Portuguesa de escolas públicas brasileiras. Desta forma utilizamos as entrevistas semiestruturadas, de inspiração biográfica, através das quais recolhemos narrativas destes professores, tendo em vista responder à seguinte questão: como se dão os processos de autoformação, heteroformação e ecoformação dos professores de Língua Portuguesa de escolas brasileiras no âmbito do letramento?

Essa investigação traz entrevistas realizadas a quatro professoras de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental de escolas públicas dos Estados do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e do Distrito Federal, localizadas no Brasil. Todos os relatos foram conseguidos a partir de um guião que incluiu questões que procuraram obter dados acerca da experiência biográfica das entrevistadas no quadro da prática docente, com vista a identificar processos de formação experiencial (autoformação, heteroformação e ecoformação).

As falas das entrevistadas assentaram em diferentes questões sobre a prática docente, no âmbito do letramento, designadamente as experiências profissionais e os impactos das mesmas no processo formativo (tendo a autoformação como conceito de referência, no âmbito do qual se incluem outros dois conceitos, heteroformação e ecoformação): a) falar sobre a reflexão das experiências que serviram para um melhor fazer pedagógico e os impactos que tiveram em sua formação, b) os contextos em que se desenvolveu ou se desenvolve a sua prática de docente, os processos de ecoformação que ocorrem no âmbito da interação com outros professores, em momentos específicos, como reuniões de trabalho e conversas com colegas relacionadas com a sala de aula, c) os momentos de formação continuada (heteroformação), d) a reflexão individual sobre a prática docente, e) as ocorrências, os incidentes que levaram a alterar a sua prática (acontecimentos que estiveram na origem de aprendizagens) e em que medida essas aprendizagens alteraram sua prática.

A análise dessas entrevistas visou discutir o processo de formação dos

professores de Língua Portuguesa, no que diz respeito à auto, hetero e ecoformação, com base na teoria tripolar de Gaston Pineau (1988). De acordo com os relatos e com base na reflexão desses docentes, apresentamos a seguir uma sistematização das experiências individuais importantes na formação destas professoras.

A discussão dos dados foi organizada da seguinte forma: no primeiro ponto apresentamos a “Análise das experiências impactantes e autoformativas” tomamos por base as experiências que viveram as professoras de Língua Portuguesa e os impactos dessas experiências no processo autoformativo. No segundo ponto, através dos “Processos de heteroformação e formação continuada”, complementamos o processo autoformativo a partir da discussão dos dados gerados pelas falas das entrevistadas que englobam a formação com base no contato com os outros e os momentos de formação continuada. No terceiro ponto “Os espaços de ecoformação” incluem a análise sobre os espaços considerados formadores no processo de autoformação das inquiridas.

4.2 Análises das experiências impactantes e autoformativas

A formação com base nas experiências de vida, nomeadamente no quadro da autoformação, foi identificada em todos os relatos das professoras inquiridas, sendo estas experiências avaliadas como positivas ou negativas, o que de alguma forma acabou por contribuir para o processo autoformativo destas professoras. Na verdade, em todos os casos estas experiências causaram impactos na formação destas professoras e estiveram na base de um fazer pedagógico, que passou frequentemente pela vontade de melhorar e adequar à prática profissional em função das aprendizagens dos alunos. As experiências com base nas dificuldades dos alunos, encontradas no letramento, fizeram com que Eva percebesse que era preciso estudar mais, no sentido de se atualizar e buscar novas alternativas a sua prática docente e fê-la procurar a formação contínua para melhor elaborar o seu conhecimento e a sua prática.

Trabalhar numa escola rural de classe multisseriada de alunos de origem alemã e italiana que apresentavam dificuldades com a Língua Portuguesa marcou minha formação, no sentido de me fazer procurar novas formas de me instrumentalizar para melhor atendê-los, o que acontecia através de formação continuada fornecida pelas Coordenadorias de Educação que existiam naquela época. (Entrevistada Eva)

A inquirida afirmou que a formação era algo primordial que devia ser desenvolvida durante toda a vida do professor.

De acordo com os problemas dos alunos quanto ao letramento, que sempre era um desafio aos professores, fui buscar qualificação, fui cursar letras para voltar mais instrumentalizada para a escola e um pouco mais consciente de nosso papel e assim trabalhar melhor com nossos alunos. (Entrevistada Eva)

É importante destacar a reflexão dos professores quando indagados sobre a formação continuada. Em seus relatos percebemos sinais de uma formação permanente como exercício diário no seu fazer docente que vem de forma positiva contribuir e ratificar o envolvimento destes educadores numa prática dinâmica em que está implicada a formação. De acordo com estes relatos é também possível perceber que a pergunta que envolveu a formação continuada abriu um leque amplo de respostas, mas quanto à especificação de suas formas, foi dado destaque aquela clássica oferecida pelas Secretarias de Educação aos professores na escola.

Quanto à formação continuada oferecida pelas escolas, as respostas de todas as inquiridas demonstraram insatisfação, como no caso de Eva, que afirma ser praticamente inexistente. As demais acreditam que ficou muito a desejar, pois além de genéricas, não atendiam às necessidades dos professores. Geralmente essas ações de formação, como nos afirma Paula, são construídas de cima para baixo, quer dizer, pelas próprias Secretarias, sem o envolvimento dos professores e da comunidade escolar local. Nestas falas é possível perceber o quanto essa formação é deficitária no que se refere à língua Portuguesa, ou quase inexistente.

Analisar os processos de autoformação docente com base na prática pedagógica nos permitiu compreender como estes professores geriram o seu próprio desenvolvimento, o que percebemos com evidência na construção de situações cotidianas em que se desenvolveram permitindo a eles uma reelaboração de sua prática, o que concerne a uma contínua formação.

Várias foram as situações que levaram os professores de Língua Portuguesa a uma reflexão sobre experiências que foram autoformativas e responsáveis pela inovação de sua prática pedagógica. O professor reflexivo é aquele que tem consciência de sua identidade profissional, pois é através da reflexão que encontra formas de desenvolvimento de sua competência profissional e com isso elabora novas formas de aprender e de ensinar.

Foi possível perceber que a reflexão esteve presente em todos os relatos das professoras como forma de evoluir e transpor dificuldades encontradas em seu percurso profissional. Foi através dela que estas professoras compreenderam as necessidades de

refletir sobre sua prática profissional para “melhorar a transmissão do conhecimento”, como nos descreveu Eva. Paula faz o seguinte relato: “Eu penso na minha prática pedagógica todos os dias, todos os momentos, no trabalho, se eu assisto a um filme, lendo uma notícia de jornal” (Entrevistada Paula). Essa reflexão também fez parte dos relatos Samanta:

Olha só, eu vou te falar, em todos os momentos...risos...mas eu vou colocá-los aqui, porque até sonhar eu sonho com a minha prática profissional, com os alunos, com as minhas ações. Então podemos dizer que em todas as circunstâncias estamos pensando e repensando sobre as nossas práticas. (Entrevistada Samanta)

Nas reflexões das professoras foi possível perceber que o afeto se faz presente como uma das ferramentas capaz de fazer a diferença no fazer pedagógico. Este pode ser considerado um importante fator na prática profissional e na formação do professor, ao estar presente nos momentos considerados autoformadores pelas professoras que participaram desta pesquisa.

A formação é para a vida toda e a principal coisa é o afeto, porque você tem que lidar com pessoas, você tem que gostar muito do que faz para descobrir a melhor forma de fazer com que o teu aluno evolua. (Entrevistada Eva)

Como o afeto foi citado neste trabalho e está presente nas relações humanas, é pertinente lhe darmos importância, dada a sua ligação direta com o desenvolvimento dos sujeitos. Em questão está a reflexão autoformativa como descrição das falas destas professoras, quando mencionaram o afeto como importante para a construção dos saberes e conhecimentos, o que os torna mais satisfatórios quando envolvidos num processo afetivo que inclua o encontro humano, de aluno com professor e de professor com professor. A relação pedagógica participativa do diálogo e de parceria com o outro, são fundamentais na formação, e assim podem ser vistas nos relatos o seu reconhecimento como contributiva e fundamental para o autoformasse. Nestes relatos, foi possível perceber que as atitudes das inquiridas contribuíram para algumas dificuldades que tiveram que enfrentar. Foi através da reflexão que puderam rever tal prática e detectar a necessidade de um ajustamento de condutas; mais uma vez percebemos o afeto como grande contributo a avaliação e a construção de novas práticas por parte das inquiridas. Desta forma compreendemos a afetividade como benéfica do ponto de vista da relação professor-aluno, quando pautada no respeito entre ambos. Estudos mostram a importância da sutileza das relações afetivas nas ações de educadores (Ribeiro, 2010).

Através de alguns estudos também já é sabido que a afetividade também é positiva ao favorecer a relação do aluno com o professor e consequentemente com a disciplina. É preciso destacar que no Brasil, os próprios manuais de ensino, já admitem a dimensão do desenvolvimento afetivo, no ensino fundamental, na formação inicial e continuada dos professores (Ribeiro, 2010).

Eva relatou um fato que esteve na base da reflexão no seu processo autoformativo, na busca pelo fazer pedagógico. Esta situação ocorreu quando começou a lecionar numa escola rural numa classe multisseriada, com alunos descendentes de alemães e italianos. Ela lembrou ter encontrado diversas dificuldades com estes alunos, em relação à Língua Portuguesa, nomeadamente em relação ao letramento. Enfatizou que, nessa época, o município fornecia uma rede de apoio aos professores e que esta rede achou por bem que os professores ascendessem ao ensino superior.

Como a questão do letramento a acompanhava desde o começo da carreira, devido à necessidade específica dos casos vivenciados, Eva procurou se qualificar a partir do momento em que encontrou dificuldades que a fizeram refletir sobre a necessidade de desenvolver uma prática que atendesse às necessidades dos alunos. Por isso, frequentou a universidade; escolheu a área de Letras, pois antes possuía apenas o magistério, de nível médio. Cursar Letras lhe possibilitou trabalhar com outros referenciais teóricos e lhe proporcionou outros conhecimentos, o que lhe permitiu rever e assim alterar a sua prática profissional. Eva defendeu que todas essas ações que fizeram parte do seu processo formativo e lhe despertaram a reflexão no seu “fazer”, lhe serviram como redes de apoio e estímulo. Possibilitaram-lhe trabalhar de forma lúdica, uma vez que o ser humano, nomeadamente o aluno, precisa de estímulos.

Sobre a formação experiencial, Paula relatou o início da sua carreira, designadamente os percalços e as dificuldades que enfrentou ao dar aulas a uma turma de Educação de Jovens e Adultos. Descreveu um acontecimento logo no início da carreira, quando chamou a atenção de um aluno e foi ríspida por ele ser muito lento.

Eu estava no terceiro ano de docência e tinha um aluno muito lento para copiar, hoje entendo que ele tinha déficit de aprendizagem...eu fui ríspida com ele, falei que nem eu e nem a turma poderia esperar por ele por muito tempo, depois disso ele nunca mais apareceu na escola. Foi a partir disso que percebi não estar sendo acolhedora. Eu me senti culpada e por causa do afeto, eu não ignorei...entendo que aquilo foi uma pedra que deve ter soterrado o aluno, e a partir dessa reflexão eu comecei a perceber que precisava mudar, e que o único caminho para qualquer atividade é o trabalho da sensibilidade e é por meio do afeto. Não existe prática pedagógica, fazer pedagógico, ou processo de letramento, sem

uma pedagogia sensível ao sujeito e as suas diferenças. (Entrevistada Paula)

A partir da situação relatada, o aluno não voltou à escola e este fato a fez questionar a sua postura como professora, levando a sentir-se insensível em relação às dificuldades dos alunos. Esta entrevistada considerou que este processo alavancou uma mudança na sua prática pedagógica, à medida que percebeu que o afeto a permitia mudar o seu fazer pedagógico, tornando-se mais sensível ao sujeito e às suas diferenças. Para ela a sensibilidade no fazer pedagógico foi responsável também pela escolha do material pedagógico que passou a fazer. É importante, no caso do letramento, que esse material possa vir a encantar o aluno, para que ele se apaixone pelo texto e assim sinta vontade de escrever. Foi através da procura de soluções ligadas ao letramento que ela buscou o mestrado, como forma de encontrar respostas a questões que envolviam o seu fazer pedagógico.

Em outra reflexão de Paula, este processo autoformativo perpassou pelo seguinte questionamento: era só dela, como professora de Língua Portuguesa, a responsabilidade de ensinar o letramento? Essa era uma responsabilidade de outras disciplinas? A partir de então, este questionamento a levou a enveredar pelo mestrado, em busca de respostas, nomeadamente de como outras disciplinas poderiam contribuir para o processo de letramento. Um trabalho com obras literárias, através da encenação, foi citado como uma experiência prática que teve impactos na sua formação como professora de língua portuguesa. Numa turma formada por mulheres trabalhadoras domésticas e por rapazes que trabalhavam o dia todo e de noite estavam na escola, Paula procurou maneiras de tornar agradável a leitura de uma obra do Século XIX, por exemplo. Em sua entrevista, ela relata que esta experiência acabou por transcender o espaço escolar e chegou até à casa dos alunos, pois este trabalho suscitou o gosto da família pela leitura. Para ela, tornar um aluno num leitor, assim como a sua família num grupo de leitores, valeu mais que qualquer outro resultado ligado à classificação, notas, etc. Para a entrevistada a reflexão sobre o trabalho com o lúdico a fez reelaborar seu conhecimento e perceber que este é o caminho:

É esse o caminho do afeto, da ludicidade. Unir o que eles precisam, é ampliar e fortalecer o processo de letramento deles, mas que isso seja leve, que seja gostoso e prazeroso porque senão eles vão abandonar se você for rude, se você cobrar excessivamente, enfim aquilo ali vai ser uma tarefa muito penosa e eles não vão querer fazer. (Entrevistada Paula)

Outro fato formador referido por Paula envolveu a troca que aconteceu entre ela

e duas outras professoras, uma de História e uma de Artes. Os encontros casuais e desinteressados que estas professoras tinham acabaram por suscitar interesses mútuos em conhecer assuntos até então desconhecidos que muito contribuíram para tirá-la da estagnação e sair em busca de outras maneiras de aprender. Foi a partir desses pressupostos que esse tipo de reflexão colaborou com seu processo autoformativo e a fez repensar sua prática, como exemplifica a entrevistada ao relatar que trabalha com alunos com necessidades especiais e que por meio desta reflexão buscou os incluir no processo de letramento, de forma que o planejamento de suas aulas passou a não deixar ninguém de fora para que todos pudessem continuar a progredir, a ler e a escrever.

Diante disto, é possível perceber que coube às professoras entrevistadas, como sujeitos autônomos, através da reflexão, pensarem e repensarem a prática pedagógica, na tentativa de ajustar as necessidades de aprendizagem que, porventura, encontraram no seu decurso educativo e formativo. A autoformação acontece a partir das experiências, assentado na necessidade de aprender com as situações vivenciadas. Estas situações vieram contribuir para a construção de novos olhares sobre uma mesma situação.

Na escola pública, eu tive alguns embates com os alunos nessa tentativa de tentar impor aquela figura do professor, de alguém que está ali pra ser respeitado, para ser ouvido e ali a partir daqueles embates que aconteceram, eu aprendi que esse tipo de imposição não funciona, na realidade eu acredito que na verdade nunca tenha funcionado, porque a gente não pode estabelecer uma relação por meio do medo, da autoridade, mas por meio do respeito e a partir do momento que eu tive essa consciência isso mudou totalmente a minha prática, a minha consciência enquanto professora, porque a partir de então eu entendi que dá pra conquistar o respeito do aluno, sem ser na forma da grosseria, do grito, da imposição, do autoritarismo. Então, a partir desse momento eu comecei a ouvir os meus alunos e estabelecer uma relação de afetividade. (Entrevistada Felícia)

Se autoformar no relato destas professoras significou refletir sobre a prática, buscar aprender mais e procurar entender o porquê de muitas situações de aprendizagem e como elas acontecem. Todas as experiências que possibilitaram às professoras atuar como gestoras de si foram responsáveis por processos de autoformação, que se revelaram pertinentes aos propósitos profissionais e educacionais. Para Paula as reflexões acerca da sua experiência causaram impactos que a fizeram perceber a necessidade de se atualizar e mostraram a importância da troca de experiências entre ela e os pares.

O que eu sempre fiz, foi me atualizar, ler bastante, trocar experiências com colegas. Acho que o que mais impacta na minha prática pedagógica é mesmo a troca com os meus pares, por mais que eu tenha a teoria e o mestrado. Eu estou

sempre lendo sobre o assunto, mas pôr em prática aquilo que a gente acha que deve ser feito é bem diferente, então quando você troca com um colega que está na mesma situação e trabalha com os mesmos alunos, muitas vezes numa conversa, no cafezinho ou numa coordenação, você consegue perceber coisas que até então você não conseguia ver. (Entrevistada Paula)

Samanta descreve em seus relatos que a reflexão sobre a relação com seus alunos foi autoformadora para ela, no sentido de dá significado e sentido ao letramento e a fazê-la pensar e repensar situações e atitudes de aprendizagem em que estavam envolvidos, na intenção de (re)elaborar sua prática continuamente. Samanta aprendeu a refletir a partir da sua percepção sobre as inadequações das propostas educacionais com a prática docente, pois muitas vezes não encontrava nos referenciais teóricos da academia, respostas às dificuldades sentidas pelos alunos como gostaria. Esta entrevistada começou a trabalhar enquanto frequentava a graduação universitária, para ela, a universidade não lhe apresentou as respostas que procurava. Diante deste fato, Samanta começou a perceber que precisava se colocar no lugar do seu aluno para conhecer a realidade da qual ele fazia parte. O seu intuito passava por compreender as dificuldades que os alunos traziam. Outro desafio profissional aconteceu quando começou a lecionar com dezessete anos, praticamente a mesma idade de alguns dos seus alunos. Como sentia muita insegurança no começo da carreira, procurou estabelecer uma troca com os alunos, interagindo no intuito de superar as dificuldades enfrentadas. Esta procura foi descrita como uma busca por um fazer pedagógico que viesse suprir as necessidades enfrentadas por ambos envolvidos neste processo, o professor e o aluno. Esta busca construtiva envolveu sua interação com os alunos, no sentido de escreverem textos juntos, fazerem uma leitura do mundo crítica, com vista a fortalecer o letramento, com o sentido e o significado da leitura. Ela apontou a reflexão sobre a relação com os alunos no que diz respeito ao letramento como construtiva. Ao escreverem textos juntos e através de uma leitura crítica de mundo, o letramento saía fortalecido, reforçando o sentido e o significado do que era lido. Outro fato que ela destacou foi reflexão sobre a experiência que a leva a retroceder, no sentido de estar sempre reelaborando ideias e atitudes, assim como construindo novas formas de aprender e ensinar:

A minha prática profissional foi enriquecida durante toda essa experiência em sala de aula, nós temos muitos erros... mas também a experiência nos leva a acertos, a retroceder as vezes um pouco, a voltar atrás e a refletir nessas ações. Quando eu passei a fazer uma formação em Linguística Textual, eu passei a ter uma nova visão, o que colaborou com a minha prática, eu passei a ter novas estratégias de trabalhar a produção textual. (Entrevistada Samanta)

Felícia também relembrou uma experiência do seu cotidiano profissional na escola pública que serviu de aprendizagem para a sua prática profissional. Logo no começo da sua carreira, trabalhou numa escola na qual havia uma coordenadora que tinha “o pulso muito firme” com os alunos: falava alto, era muito incisiva e autoritária. Como os professores acabavam por pegar referências com outros colegas, Felícia trouxe muito das atitudes e comportamentos desta colega para sua prática. A inquirida relatou que algumas vezes se sentiu desrespeitada na sala, o que lhe trouxe alguns enfrentamentos com os alunos, e afirmou que numa destas situações o aluno revidou. O diálogo então tido com este aluno foi muito marcante, pois houve um embate onde a inquirida percebeu que trabalhar com autoritarismo e imposição de voz não funcionava sempre. Esse momento fê-la refletir e colocar-se como aluna. A partir daí começou a rever a sua prática: passou a chamar o aluno para conversar sobre as situações, o que para ela foi uma opção maravilhosa, pois o trouxe para perto de si, no sentido de alcançar os objetivos pedagógicos que realmente tentava trabalhar. A questão de conversar e ouvir o aluno trouxe maior espontaneidade à relação entre professora e alunos, o que a ajudou a rever a sua prática. Para ela a relação de proximidade com o aluno permitia a conquista de um retorno maior daquilo que pretendia, dessa forma passou a acreditar que não deveria recorrer à atitude autoritária com os alunos. Também contribuiu para a sua formação a experiência que teve com os oitavos e nonos anos, quando ocorreu a construção de um abaixo assinado para a compra de ventiladores novos.

É que esses meninos vinham perdendo muita aula, por causa de falta de ventiladores na escola, e como em Natal é muito quente, então nas aulas chegavam momentos que eram insuportáveis, eram aulas reduzidas e assim todos os dias eles eram liberados antes do horário e isso provocava perdas e prejuízos pra eles em relação a conteúdos, enfim, eu conversando com eles e eles me perguntando o que a gente poderia fazer? Veio à ideia de elaborarmos um abaixo assinado e levar para uma reunião de pais que era para falar a respeito de notas, eu pedi a palavra à coordenação e conversei com eles falei da importância da gente está se mobilizando e os pais assinaram. Eram meninos de uma turma de nono ano. Nós pegamos esse abaixo assinado e fomos a Secretaria de Educação do Município, reunimos uma comitiva e conseguimos cinco alunos, dois pais e fomos. Exigimos falar com a Secretária de Educação e enfim fomos bem recebidos, porque a ideia era que chamássemos a imprensa para que a situação da escola fosse resolvida porque vários ofícios já tinham sido enviados para a secretaria e nada tinha sido resolvido. Quando houve essa mobilização eles se empenharam muito, se sentiram com voz, no momento em que estávamos na secretaria não fomos recebidos pela secretária e sim pelo secretário adjunto, mas eles foram ouvidos, tanto é que em uma semana os ventiladores chegaram à escola. (Entrevistada Felícia)

Tal situação serviu também como forma de trabalhar o letramento, desde a construção do documento à importância da mobilização das pessoas em torno de algo, o que acabou por tornar esses alunos protagonistas daquela situação.

Essas experiências serviram para me formar no sentido também de perceber a escola não só como espaço de conteúdos e de exames, mas como espaço de conscientização do aluno e de seu papel de cidadão. Esta situação permitiu perceber outras formas de letramento, pois o aluno teve a leitura e a escrita como agentes de transformação social, ao utilizar a escrita para a elaboração de um abaixo assinado, da formulação de cartazes e elaboração de textos de ofícios a órgãos públicos. Assim, isso foi algo que mudou a minha prática como também a do aluno. (Entrevistada Felícia)

Foi possível perceber na fala de Felícia um processo de autoformação, quando ela pode refletir sobre suas ações pedagógicas, que em sua complexidade a fez romper com prática tradicional e excludente que acredita existir uma só forma de conhecimento, como no caso do letramento em que ela conseguiu vislumbrar um conjunto de práticas distintas que juntas a levaram a alcançar os mesmos objetivos pedagógicos, podendo ser consideradas também como práticas de letramento construídas em cima de sentido e com significado para o aluno. Para Felícia a reflexão sobre a prática pedagógica também serviu para rever e reelaborar as suas atitudes e as consequências das mesmas. Ouvir e conversar mais com o aluno, através de uma relação de proximidade, sem autoritarismo, o que se traduziu numa importante aprendizagem realizada.

4.3 Processos de heteroformação: formação continuada

A formação continuada consiste num momento importante do processo heteroformativo dos sujeitos, a partir do momento que as pessoas aprendem e se formam através do contato com outras pessoas. Neste estudo discutimos o que os professores de Língua Portuguesa consideram importante no âmbito da formação contínua, a partir das suas experiências, no âmbito da autoformação, heteroformação e ecoformação.

De fato, a formação contínua permite a atualização de conhecimentos e capacidades, assim como favorece a reavaliação da prática profissional. Podemos perceber que os processos de heteroformação das entrevistadas aconteceram de várias maneiras. Uma delas foi através de cursos de pós-graduação, onde todas relataram ter participado de cursos de especialização como formação continuada. Paula, Samanta e Felícia relataram participar de mestrado, sendo que Samanta não chegou a concluir. Dentre as professoras entrevistadas a respeito da formação contínua, Eva relatou ter participado em ações oferecidas pelo Sindicato de Professores, pelas Associações e pela

rede estadual de ensino, a algum tempo atrás. A inquirida considerou que tais ações atendiam às suas necessidades, pois eram oferecidas por áreas de conhecimento específico. Hoje, mediante a crise financeira pela qual passa o seu Estado, faltam verbas para cursos de formação, recaindo sobre o professor a responsabilidade financeira de frequentar cursos de formação, o que dificulta muito o acesso do professor, já que o mesmo é muito mal remunerado.

Diante da dificuldade financeira que se encontra o Rio Grande do Sul há alguns anos, em que nós temos o salário parcelado há cinco anos, estamos sem reajuste há cinco anos e o décimo terceiro é parcelado, o governo alega falta de condições financeiras, e diz que o Estado está quebrado e por isso não existe investimentos em formação. Já para as escolas promoverem uma formação continuada bem feita que atenda de um modo geral os professores e ainda contemple os demais por área específica, fica praticamente impossível. Por isso, tudo que acontece de formação é meio que interesse individual dos professores, a gente trabalha assim porque gosta, porque é uma coisa meio sacerdotal eu acho... (Entrevistada Eva)

Para Eva, as ações de formação oferecidas pelo Estado são genéricas a todas as disciplinas, no começo de cada ano letivo e não atendiam especificamente à disciplina de Língua Portuguesa. Afirmou também que essas ações específicas para professores de Língua Portuguesa eram pouco frequentes no presente momento.

Praticamente não existem, dá para usar o eufemismo...risos...se a gente quiser usar o eufemismo a gente usa, mas, na verdade, formação específica na rede pública estadual, eu desconheço. (Entrevistada Eva)

Sobre o processo de heteroformação, as inquiridas relatam que aconteciam mediante o envolvimento com outras pessoas, onde não havia uma intenção formalizada de formação, onde ora acontecia com objetivos direcionados como os cursos de pós-graduação e cursos de extensão, ora como aquela que acontece de forma espontânea, em conversa com colegas de profissão, em momentos de coordenação, reunião e até mesmo em momentos de descontração. Estas professoras reconheceram estes momentos como benéficos a sua autoformação, pois de acordo com a reflexão estabelecida nos relatos sobre estas experiências, elas conseguiram extrair novas aprendizagens e novos conhecimentos e assim reelaborar um novo fazer pedagógico acerca do letramento, como descreve Paula “nas conversas, você vai criando grupos com colegas quem tem afinidades, enfim você vai se aproximando das pessoas e vai trocando experiências”. Uma troca de experiência com os pares que para Samanta “acontece até na hora do cafezinho”. De acordo com Felícia “a troca de experiências nos encontros de coordenação de

professores de Língua Portuguesa no município, é extremamente interessante. É sempre muito positiva a troca entre quem ouve e quem fala”.

Paula mencionou, como processos de formação contínua, a troca de experiências com os colegas. Relatou que os momentos de coordenação que aconteciam na escola foram criados como tempos de formação contínua, mas que, na prática, acabavam por se constituir em espaços para tratar de questões de cunho administrativo, sobrando pouco tempo para o planejamento. Paula compreendia como momentos de formação contínua aqueles em que se reunia com outras professoras com quem tinha afinidades, nos quais aconteciam enriquecedoras trocas. A inquirida entendia que se formava sempre que percebia uma dificuldade e procurava solucioná-la, o que acontecia através da troca de experiências com os colegas.

O que é mais efetivo para mim como formação continuada são as trocas de experiências que a gente tem com os colegas, porque as formações elaboradas pela Coordenação da escola destinam mais tempo a questões de cunho administrativo, sobrando pouco tempo para discutirmos e estudarmos. Na minha experiência atual, ela acontece muito com um grupo específico formado por mim e as professoras de artes e história, pois temos afinidades que nos permite muitas trocas de conhecimento. (Entrevistada Paula)

Ela também considerou como formação contínua o mestrado e um curso específico para trabalhar com a Olimpíada da Língua Portuguesa, oferecido pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). Afirmou que estes cursos acrescentaram conhecimentos importantes à sua formação, pois falava sobre letramento, onde foram trabalhados vários gêneros textuais. Foi um curso prático e interativo, com muita leitura e escrita e com boa orientação por parte da professora.

Para Samanta, a formação contínua era todo o caminho que ela fazia, no sentido de se formar diariamente, ao refletir sobre as suas ações e experiências, sobre os seus erros e acertos. Ela acreditava que devia estar sempre se formando, por isso sempre buscou cursos de atualização em Língua Portuguesa. Ela possuía uma especialização em Linguística Textual, e outra em Psicopedagogia Clínica e Institucional, tendo igualmente iniciado o mestrado em Linguística Aplicada, que não concluiu.

Eu vejo esse processo de formação continuada como toda a nossa caminhada, como um processo contínuo em que aprendemos com nossa prática dia a dia. Eu acho que cada momento que você reflete e age em cima de suas ações e experiências, elas perpassam e são percorridas por uma reflexão crítica. E no momento que ela vai para uma reflexão crítica ela já está nos formando num processo contínuo. (Entrevistada Samanta)

Uma forma importante para essa minha formação continuada e também para minha prática acontece em sala de aula, porque eu entendo que somos articuladores de nossa própria formação (...) eu entendo que ela deve ser realmente indispensável para nossa caminhada na educação. (Entrevistada Samanta)

Fiz cursos de especialização que são considerados como formação continuada e alguns cursos de atualização pela EAPE e na Universidade de Brasília. (Entrevistada Samanta)

É importante destacar a observação que Paula e Samanta enfatizam sobre a participação do docente em cursos de formação, como os da EAPE, pois relatam que para fazer estes cursos o professor precisa ter tempo e disposição para estudo, e que a sobrecarga da função docente acaba por dificultar o acesso a estes espaços.

Sobre a formação continuada, Felícia indicou o mestrado profissional como uma experiência profissional importante que alterou drasticamente aquilo que trabalhava em sala, principalmente quanto ao planejamento mais sistematizado.

Na formação continuada, eu dou um destaque muito grande ao programa de mestrado profissional em Letras porque a ideia é fantástica e eu tenho certeza que é um tipo de formação que mudou não só a minha vida, mas a de muitos professores. (Entrevistada Felícia)

A inquirida destacou que na escola os processos de formação contínua na rede estadual aconteciam, mas não como formação específica para a disciplina de Língua Portuguesa. Estes eram reuniões mais voltadas para atividades da escola e para projetos gerais. Já nas escolas da rede municipal havia formação com um dia de planejamento no mês, realizado por áreas, onde eram trabalhados textos. Então, aconteciam trocas de experiências: eram ações que podiam ser consideradas espaços de sugestões, de aprender com o outro, de compartilhamento de experiências.

Todas as inquiridas afirmaram que compreendem a formação contínua como aquela que acontece no dia a dia, onde aprendem e “trocam experiências com os colegas”, como nos afirmou Paula. Para Samanta “ela acontece diariamente, todos os dias, no sentido de se formar dia a dia”.

4.4 Os espaços de ecoformação

Como sabemos os espaços relacionados aos contextos educativos também são responsáveis pelo processo de autoformação dos sujeitos, pois pressupõe um ambiente capaz de interagir com todos os agentes que envolvem a formação e assim são chamados de ecoformadores, pois tem a capacidade de responder junto à heteroformação pelas

questões autoformadoras do sujeito. Aqui estas professoras retratam estes espaços como criativos, por trazer significado à aprendizagem a partir da reflexão que proporciona a reelaboração de sua prática profissional.

Foi visível na fala destas professoras que o espaço escolar era o lugar onde na maior parte do tempo desenvolviam o seu trabalho. Eva reconheceu o espaço escolar da sala de aula como primordial para a sua prática e formação, pois nele era possível aprender, ver dificuldades e o que seria preciso para melhorar a sua prática profissional.

Com certeza o espaço da sala de aula! Nele a gente encontra todo tipo de situação, todo tipo de aluno, todo tipo de ligação com a língua. A gente começa a perceber e aprender, a ver as dificuldades, vê como o aluno constrói as coisas, o que ele pensa e como ele cria. (Entrevistada Eva)

Eva destacou no espaço escolar a troca de experiências e a união entre professores. Reconheceu que estas experiências favoreciam a sua formação e ecoformação.

Para Paula, a escola era um espaço onde desenvolvia a prática profissional, especificamente os espaços de Coordenação que aconteciam na escola. A inquirida aproveitava estes espaços para se inserir em grupos com afinidades de ideias, com a intenção de trocar experiências. Nesses encontros era comum trocar experiências, leituras e filmes, no sentido também de trabalhar de forma integrada e interdisciplinar. Indicou ainda o desejo que estes espaços atendessem melhor as demandas dos professores e cita ainda como espaço de formação a EAPE.

Eu acredito que os espaços de Coordenação podem ser considerados ecoformativos, mas não são bem aproveitados. É um espaço de estudo coletivo e informal, não se estuda um tema específico por área, por exemplo. A gente vai criando grupos com afinidades e ali vai trocando experiências, leituras e filmes (...) eu gostaria que tivesse momentos de estudo mesmo (...) outro espaço de formação responsável por vários cursos é a EAPE. (Entrevistada Paula)

Para Paula é tempo de aprender um fazer diferente, inovador e solidário, eis que em meio à pandemia surgem novos desafios para os professores; as aulas virtuais, os grupos de trabalho no *whatsapp* e tudo que poderíamos considerar inovador na área educacional. Dessa forma, ela considera que os espaços virtuais também podem ser considerados formadores, no sentido de aprender, através da troca de mensagens, da descoberta e do compartilhamento de tutoriais.

Vamos estudar e aprender mais com essas ferramentas tecnológicas...o

whatsapp tem sido um amigo muito importante para a gente como espaço tecnológico, o que também podemos considerar como um espaço onde acontece formação. (Entrevistada Paula)

Eva também considera o espaço digital e as mídias, importantes na formação do professor que quer se manter conectado ao mundo e ligado nas coisas que estão acontecendo.

A família foi citada por Samanta como um lugar de aprendizagem, para ela um espaço ecoformativo que colaborou para sua autoformação, que lhe permitiu a reflexão sobre aprender e ensinar através da dinâmica familiar da leitura da bíblia, que naquele momento envolvia não só a ela, como a todos os membros da família. O espaço escolar, sua casa, a igreja e momentos de coordenação, orientação e o intervalo para o café foram os contextos citados por Samanta. Assim como Samanta, Felícia também cita alguns destes espaços como responsáveis pela partilha de suas aflições, resoluções problemas e trocas de experiências.

A escola é um dos espaços que desenvolvi minha prática profissional, mas cito aqui também a minha casa, ao brincar de escola e os estudos bíblicos em família, como também a igreja onde já auxiliava os professores na escola dominical. Em casa também fazíamos cultos domésticos, onde eu interagía através do ensino bíblico, onde tínhamos oportunidade de conversar, ler, e pensar um pouco. Os espaços de Coordenações e Orientações que acontecem na escola, também são contextos que cada um fala o que se passa em sala de aula, os momentos difíceis e nele até resolvemos alguns problemas (...) a gente tem uma formação através das experiências e da convivência. Cito também como espaços ecoformadores, os congressos e seminários, assim como a hora do cafezinho. (Entrevistada Samanta)

A igreja também foi citada por Felícia como um espaço que acrescentou à prática profissional. As leituras e discussões acerca da Bíblia contribuíram para o falar e o ouvir das pessoas; para ela estes momentos podem ser compreendidos como verdadeiros exercícios de letramento.

Na igreja fui convidada para ministrar aulas na escola dominical, onde fazíamos leituras da bíblia, discutíamos os textos, o que provocava uma interação entre as pessoas. Para mim essa foi uma importante experiência e aprendizado sobre o ouvir, pois quando a gente está no papel de ensinar é importante ouvir as colocações do outro. (Entrevistada Felícia)

Felícia e Salete compreendem a igreja como espaço formador, tanto para a sua prática como para o letramento, quando ali tiveram a oportunidade de envolver-se no exercício da docência através da escola dominical, onde puderam desenvolver a leitura, a

escrita, o falar e o ouvir, importantes componentes do letramento. Portanto, essas práticas foram reconhecidas por estas professoras como essenciais para a docência em Língua Portuguesa, que vieram exercer no futuro.

Através da reflexão, Samanta descreve a universidade como, um núcleo de importantes teorias a respeito do letramento, o que a fez perceber as discrepâncias que havia entre teoria e prática, fazendo-a refletir, o que lhe permitiu uma autogestão docente. Para Eva a universidade também foi considerada como um espaço ecoformador e responsável por novas aprendizagens e experiências. A inquirida compreendeu este espaço como crucial para a construção de novas práticas através do contato com outros professores e difusão de novos saberes.

Fui cursar Letras na universidade para voltar para as nossas séries e nosso município mais instrumentalizada, um pouco mais consciente de nosso papel, na busca de um fazer melhor para nossos alunos, assim a gente vai evoluindo nessa trajetória. (Entrevistada Eva)

A comunidade foi outro espaço ecoformador descrito por Eva em sua reflexão, ela mencionou a importância do espaço comunitário como formador, ele inclui as especificidades de cada espaço, como único, e se desenvolve de maneira peculiar, onde é necessária uma prática exclusiva e diferenciada por parte do professor, para que este possa atender às demandas específicas de cada comunidade. Este espaço é capaz de formar e autoformar os que nele estão envolvidos, o que Eva revela através de sua narrativa, quando descreveu sua experiência autoformativa ligada ao espaço onde esteve inserida, uma comunidade de alemães e italianos. Foi diante disso que considerou estes espaços como agregadores de novas e renovadas práticas, por isso ecoformadores.

Na formação do professor depois de certa fase inicial, você vai percebendo como as coisas acontecem, de que maneira os alunos aprendem em cada comunidade diferente (...) você tem que descobrir a melhor forma que teu aluno evolua. (Entrevistada Eva)

Para Felícia, a empresa de *telemarketing* onde começou a sua carreira profissional, na qual dava formação e treinamento, foi um importante contexto que permitiu o desenvolvimento de sua prática profissional. Neste espaço, ela aprendeu, ensinou e se autoformou.

Minha primeira experiência profissional não foi numa escola, foi numa empresa de *telemarketing*, pois logo que fui admitida passei a trabalhar com treinamentos, foi o primeiro espaço em que eu tive contato com o ensinar, com

a prática docente. (Entrevistada Felícia)

Foi possível perceber que espaços como a escola, igreja, empresa, comunidade, o Município e outras entidades do Estado tiveram muita importância no trocar, no ouvir e na partilha de ideias e experiências das professoras inquiridas. Serviram como espaços de educação e formação capazes de desenvolver uma reflexão com senso crítico. Permitiram às entrevistadas compreender as dimensões formativas da prática do letramento, tendo envolvido colaboração e conhecimento no cotidiano destas professoras. Descobrimos através das narrativas das inquiridas que os espaços ecoformativos transcenderam o espaço escolar e que também foram responsáveis por estimular a reflexão destas professoras em torno de sua prática ao desenvolverem estratégias de aprendizagem e conhecimento que fizeram parte de sua formação e autoformação, a partir de critérios críticos inerentes a cada sujeito e o meio formador.

No processo ecoformativo dessas professoras, conseguimos entrever que elas foram capazes de utilizar seu percurso ou história profissional como meio para o autoformasse, com condição de intervir, compreender e (re)construir sua prática a partir de um olhar para o meio e para si, onde junto a isso destacaram a presença da criatividade e do afeto como contributos a essa prática educativa.

CONCLUSÃO

A presente investigação está inserida na área das Ciências da Educação, e fundamenta-se na formação docente, nomeadamente autoformação. Traz como objetivo geral, como se dão os processos de autoformação, heteroformação e ecoformação dos professores de Língua Portuguesa de escolas brasileiras no âmbito do letramento, onde buscamos analisar, discutir e debater os processos autoformadores das professoras investigadas.

Dito isto, destacamos que Pineau (1988) reconhece como autoformação a construção de si, planificada através da reflexão que envolve a interação com o outro e com o ambiente, o que se dá mediante as experiências vividas. Na busca de alcançar os objetivos deste estudo, a realização da pesquisa se mostrou um oportuno espaço de conhecimento no que concerne à autoformação docente, o que nos permitiu uma reflexão constante ao cruzarmos os resultados alcançados e o referencial teórico, utilizado como base desta investigação. Durante este processo, a escolha pela técnica de entrevista semiestruturada de inspiração biográfica, deu origem a narrativas autobiográficas, que traduzem as experiências, as vivências, as opiniões e as percepções das professoras participantes. Sobre o percurso formativo e autoformativo destas é importante destacar as impressões e reflexões presentes individualmente em cada relato, o que tornou este processo único, apesar de sofrer influência do meio e das pessoas.

No que tange à autoformação, percebemos como cada indivíduo foi capaz de gerir seu processo de formação através da aprendizagem estabelecida mediante a reflexão sobre os momentos considerados (auto) formadores. Estas narrativas foram responsáveis por explicitar as histórias particulares destas professoras, e nelas puderam relatar experiências relacionadas à sua prática de letramento, o que face a um conjunto de atitudes permitiu o processo autoformativo, o que corrobora com a ideia de que “na narrativa biográfica todos que são citados fazem parte do processo de formação” Dominicé (1988, p. 56). Por meio destes episódios foi possível também constatar várias situações autoformadoras, as quais foram descritas em suas narrativas como incidentes críticos, que acabaram por revelar os impactos causados na formação e na autoformação das entrevistadas, o que nos leva a compreendermos que “não é o acontecimento em si que interessa, mas sim a importância que o sujeito lhe atribui” Dominicé (1988, p. 59).

Para tanto, analisamos as seguintes questões: as experiências impactantes e autoformadoras, os processos de heteroformação, como a formação continuada e os

espaços de ecoformação, pois, em conformidade com Pineau (1988), “os desenvolvimentos são produtos das interações entre as pessoas, o meio ambiente e a relação entre os dois” (p.69). De forma geral os processos de autoformação e as concepções das entrevistadas vão de encontro aos pressupostos dos teóricos abordados neste estudo, ainda assim fica registrada a marca individual deixada por cada história narrada e a reflexão pessoal sobre os momentos considerados autoformadores. Constatamos nessas narrativas que, quando perguntadas sobre as experiências que permitiram sua autoformação, as respostas, com base em suas reflexões, muitas vezes eram semelhantes, mas não deixaram de ser fundamentalmente individuais no que tange o seu próprio conhecimento, assim como a sua utilização. Vale a pena ressaltar que, de alguma forma elas não apontavam só para necessidades individuais, mas também coletivas, as quais passam muitos profissionais da categoria investigada, cujo exemplo temos na ausência de formação específica em Língua Portuguesa, relatada por quase todas as inquiridas. Tudo isso foi observado no relato particular das entrevistadas, assim como nos relatos com base na conversa com seus pares.

Com isto, depreendemos que, apesar das diferentes experiências, em todos os relatos as inquiridas tomaram por base a reflexão, que segundo Cavaco (2015) “é orientada através da rememoração do percurso vivido” (p.79), o que permitiu buscar mais conhecimento, compreender melhor sua prática docente e autogerir sua própria formação. Tudo isso graças à presença da conscientização de suas necessidades individuais e a busca em adquirir conhecimento sobre as melhores práticas no ensino do letramento. A reflexão foi citada como necessidade diária no fazer docente por todas as inquiridas. Por consequência, podemos considerar a reflexão um importante pilar nesse estudo, visto que, as inquiridas, em seus relatos, fizeram uso da mesma constantemente. Foi através dela que puderam perceber todas as situações que causaram impacto em seu processo (auto) formativo e refletir no sentido de (re) elaborar sua prática. Alarcão (2011) caracteriza o professor reflexivo “como um ser humano criativo e não apenas reproduzidor de práticas exteriores” (p.44). A reflexão pode ser considerada como um ponto de partida, que passou pela tomada de consciência de escolher a melhor forma de gerir seu processo autoformativo. Pensar em sua prática diariamente fez parte de todos os relatos das inquiridas, o que poderíamos compreender como o estado de interrogação permanente em que vivem os sujeitos (Pineau, 1988). É o que Josso (1988) compreende

como um constante “aprender a aprender” (p.39), que marca as entrelaçadas histórias de vida e formação das inquiridas.

Constatamos, através das falas das participantes, que a reflexão faz parte de suas vidas, tanto no lado pessoal quanto profissional. Foi ela quem, nesse momento, encorajou as inquiridas a procurar resolver os problemas que lhe afligiam, tornando-as críticas, o que lhes assegurou um melhor conhecimento de si e do mundo.

Outro ponto forte que encontramos nesse estudo diz respeito à questão do afeto. Aqui o identificamos como um componente importante na formação; ele foi compreendido pelas participantes como uma ponte para alcançar todos os objetivos ligados ao trabalho com pessoas, o que, segundo as mesmas, torna o processo educativo mais fácil e mais prazeroso. Ribeiro (2010) descreve o afeto “como fundamental na relação educativa por criar um clima propício à construção dos conhecimentos pelas pessoas em formação” (p. 404).

De acordo com o processo autoformativo das investigadas, encontramos em consonância a ele, a heteroformação, aquilo que Pineau (2003) descreve como pólo social que integra todas as situações em que o outro influencia nossa formação, à medida que trocamos experiências, o que nos leva a reelaborar e resignificar nossa vida e nossas atitudes.

Outro ponto que nos chamou atenção e ficou claro nesta pesquisa é o quanto é difícil ao professor participar de ações de formação, apesar das políticas públicas brasileira lhe assegurar esse direito. No Brasil, ainda estamos longe desse importante feito, uma vez que reconhecemos neste estudo a importância das ações de formação na carreira docente, o que de fato muitas vezes não acontece regularmente.

Percebemos nas falas das professoras as constantes limitações em frequentar ações de formação devido ao acúmulo da carga horária de trabalho, o que acaba por preencher quase todo o seu tempo; ou o descontentamento com algumas ações de formação oferecidas pela escola ou ainda a falta de condições financeiras para frequentar cursos. Mesmo diante de tantos desafios de formação que a carreira docente impôs a estas professoras, foi possível perceber que elas estão em consonância com o importante postulado de Nóvoa (1992) quando afirma que a acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, por si só não constrói a formação, mas sim a constante reflexão da prática e da identidade pessoal do professor, tão presente na carreira destas inquiridas.

Sabemos que não basta querer participar de ações de formação, é preciso investimento financeiro, como relatou Eva; e investimento em tempo para estudo como descreveu Paula e Samanta. Tudo isso dificulta ao docente o acesso a cursos de formação, já que muitos professores, assim como as quatro participantes da pesquisa, trabalham em dois ou mais períodos, uma realidade recorrente na educação brasileira.

Os processos de heteroformação no que tange a formação continuada, de acordo com o contato com os pares, no sentido de trocar experiências e aprendizagens, assim como a reflexão que envolve tais ações, foram compreendidos por estas professoras positivamente quando se trata daquela formação em que o professor insere-se por meio de suas reflexões no que melhor convém a sua prática, no caso da Língua Portuguesa, especificamente no letramento, a melhor forma de gerir suas aprendizagens sobre leitura e escrita. Estas professoras puderam perceber este processo através do domínio da situação em que estavam envolvidas, seja de acordo com as aprendizagens ou com as dificuldades, mas sempre na intenção da autogestão de sua prática e formação. É sobre a importância dessa autonomia na vida dos sujeitos que Josso (1988) faz a seguinte afirmação em seus postulados, “parece-me que um dos objetivos da formação contínua deve ser o alargamento das capacidades de autonomização e, portanto, de iniciativa e de criatividade” (pp. 38-39).

As inquiridas, através da reflexão, reconheceram os espaços onde desenvolveram sua prática como ecoformadores, os quais Pineau (2003) compreende como a dimensão formativa do meio ambiente material e assim estão interligados com a autoformação. Elas destacaram o espaço escolar como o principal nesse processo, já que este possibilita a todo o momento: refletir, ensinar e aprender através do exercício de autogerência de sua prática. Nos relatos podemos perceber como elas compreenderam a importância dos ambientes na sua formação, como integradores de aprendizagens e como interligados à sua autoformação.

Como os processos de formação estão sempre em movimento e são atualizados a todo momento, foi com a chegada das novas tecnologias, onde o professor teve acesso e pôde usufruir de tais recursos, que o espaço virtual foi considerado como formador, no sentido de lugar de aprendizagem, pois permitiu ao professor o uso de ferramentas essenciais ao sistema educacional com um todo, o que possibilitou novas práticas.

Esta investigação mostrou as opiniões e as concepções das professoras investigadas, o que nos levou a depreender que o cerne da questão que envolveu os processos de auto, hetero e ecoformação diz respeito à reflexão. Foi através desses relatos

que pudemos compreender sua importância na autoformação do professor e tomamos consciência que todo o processo autoformativo envolve tanto as situações consideradas positivas quanto as negativas, sem distinção. A autoformação está pautada em qualquer prática capaz de proporcionar (auto) conhecimento para o professor no trabalho com o letramento. Durante a reflexão crítica das inquiridas sobre os momentos considerados autoformadores, cruciais a esta pesquisa, elas mostraram pensar, agir e reagir frente aos obstáculos e às dificuldades encontradas, o que veio contribuir para o processo autoformativo de todas. Ao utilizarem a reflexão, elas puderam compreender e gerir o que fazia parte de seu processo de (auto) formação.

Percebemos que a reflexão desses momentos permitiu descortinar as relações estabelecidas individualmente por cada professora em seus relatos, o que elas compreenderam como autoformação. Foi a consciência destas professoras que suscitou possibilidades de ações que envolviam sua prática, e também a reflexão sobre seu percurso autoformativo, que trouxe à tona todas as questões formadoras que estão ligadas ao eu, as pessoas e ao meio, processo esse descrito por Pineau (1988) como personalização, socialização e ecologização.

Diante de todas essas questões foi possível depreender o quanto a eco, hétero e autoformação são importantes na docência. Nesse sentido, acreditamos que a reflexão levou estas professoras a um melhor conhecimento de si, assim como a amplitude de uma melhor compreensão de determinadas situações cotidianas em que se encontraram envolvidas.

Julgamos ser a autoformação necessária a todo professor, já que ela é capaz de melhor formá-lo através da reflexão e da gerência do seu próprio percurso profissional. Também notamos que várias ações de formação agregaram saberes a estas professoras, mas muitas delas nada acrescentaram, pois estavam aquém daquilo que esperavam. Foi através da reflexão autoformadora que elas foram capazes de enxergar o que era melhor e atendia a sua prática e, conseqüentemente, a sua formação. A autoformação estimulou as falas dessas professoras, e através delas foi possível perceber que as ações de formação genéricas, fornecidas pela escola, não foram significativas para elas, mas que os processos individuais de autoformação vivenciados em seu cotidiano se mostraram excelentes formadores.

Avaliamos que a autoformação é um processo contínuo de reflexões que acontecem a todo instante na prática do professor e em todas as experiências que impactaram a sua formação, conforme mencionado por todas as inquiridas.

Como mencionado anteriormente, reconhecemos a reflexão como fundamental a carreira docente, é ela quem melhor conduz a autoformação e quem faz o professor elaborar e guiar sua própria formação, que implica na autogerência do que melhor se adequa a sua prática profissional, mesmo diante de situações consideradas problemáticas. Ademais, conduz o professor a trabalhar com o surgimento de novas possibilidades e estratégias de enfrentamento de problemas, o que lhe possibilita gerar novas práticas.

O que este estudo nos trouxe, enquanto professores e agora investigadores, é a questão que reflete sobre a importância da pesquisa e da investigação na carreira docente, ele nos proporcionou autoformarmos, assim como abriu questionamentos semelhantes aos das inquiridas quanto à necessidade de formação continuada e as dificuldades encontradas por nós professores em participarmos de ações de formação, como, por exemplo, um mestrado.

Reconhecemos neste estudo um processo heteroformativo, quando nos possibilitou aprender ao ter contato com as experiências de nossos pares e suas histórias, as quais, muitas vezes, nos trouxeram à tona situações semelhantes. Durante o mesmo foram recorrentes as reflexões dos pesquisadores acerca de experiências heteroformativas cheias de significados, constantes nesta investigação, no sentido de compreender a importância do “outro” e aprender com ele, essenciais ao processo autoformativo dos sujeitos. Ao utilizarmos o espaço da pesquisa podemos percebê-lo como ecoformador, no sentido de nos direcionar a espaços virtuais de aprendizagem, o que contribuiu e nos proporcionou refletir, aprender e reelaborar o conhecimento adquirido. Aqui aprendemos o sentido de pesquisar, de se inserir no meio científico em busca de descobrir a diversidade das teorias, que juntas, nos levaram à reflexão de nossa prática e à reelaboração do conhecimento, assim como a um contínuo questionamento, nos mantendo na inquietude que permeia o investigador e o ser humano, como sujeitos eternamente insatisfeitos, e que nos leva à incessante busca do conhecimento.

Neste estudo desejamos despertar no professor a reflexão que o levará a sua autoformação e a perceber sua importância, assim como a de seu percurso formativo, o qual envolve os momentos de auto, hétero e ecoformação.

Este trabalho permitiu a construção de uma reflexão sobre a importância da autoformação na vida professor. Ao nos envolvermos nessa dinâmica de formação, esta investigação nos convida a não pararmos de estudar, de pesquisar e de adquirir conhecimento, assim como a não pararmos de lutar por um ensino de qualidade que

valorize o professor em sua totalidade e que lhe permita escolher o que convém à sua formação.

Apesar de no Brasil o direito à formação está assegurado por lei, percebemos uma realidade ainda muito distante daquilo que seria a ideal, cujos exemplos são a imensa dificuldade encontrada pelo professor no acesso a cursos de mestrado, devido a fatores como uma volumosa carga horária de trabalho; a dificuldade de liberação de licenças para capacitação pelas Secretarias de Educação dos Estados; e a falta de ações de formação específicas ao ensino de Língua Portuguesa, construídas de acordo com a necessidade de cada comunidade escolar.

É importante destacar, no que tange às experiências impactantes de autoformação, que elas são capazes de transformar o professor, assim como fazê-lo reelaborar a sua prática, o que vem enaltecer todas as dinâmicas educativas que envolvem os processos de auto, hetero e ecoformação que se encontram imbricados, o que nos autoforma e nos instiga a desenvolver o espírito investigativo, tão necessário ao professor em qualquer realidade educativa.

A construção das narrativas possibilitou às professoras trazerem à tona aspectos importantes que fizeram toda a diferença na compreensão de repensar a sua prática de letramento, com a tomada de consciência do que seria melhor para si, priorizando a construção de um conhecimento vivido e ressignificado. Estas docentes compreenderam que, com esse processo de autonomização, foram capazes de projetar o que melhor servia a sua prática docente. Portanto, compete ao professor, ao autoformar-se, a responsabilidade não só de um executor de tarefas, mas de um formulador de estratégias plausíveis a cada realidade educacional dos diferentes ambientes de aprendizagem.

Por fim, face às dificuldades enfrentadas pelas docentes, apresentadas nas narrativas, e para um maior aprofundamento do tema, baseado no processo autoformativo dessas professoras, sugerimos, como continuidade a este estudo, que pesquisas futuras sejam direcionadas para responder: como a escola pode construir ações de formação que atendam a realidade da comunidade escolar onde estão inseridos os professores? Ou ainda, o que seria preciso para viabilizar a participação dos professores em ações de formação continuada tendo em conta o peso da auto, hetero e ecoformação?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alves, W. F. (2007). A formação de professores e as teorias do saber docente: Contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*, 33(2), 263-280.
- Alheit, P. (2011). “Biografização” como competência - Chave na modernidade. *Revista FAEEBA- Educação e contemporaneidade*, 20 (36), 36-41.
- Amado, J. (2014). Manual de Investigação Qualitativa em Educação (2a ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Recuperado de https://elearning.ulisboa.pt/pluginfile.php/188258/mod_resource/content/1/Manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bodgan, R & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto.
- Bolzan, D. P. V., Isaia, S. M. & Maciel, A. M. R. (2013). Formação de professores: A construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. *Revista Diálogo Educacional*, 13(38), 49-68.
- Boni, V. & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevista em ciências sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2(3), 68-80.
- Bragança, I. F. S. (2011). Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. *Educação*, 34(2), 157-164. Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8700>
- Bretas, A. (2018, novembro 23). Estratégias para a educação autodirigida. [Site]. Recuperado de <https://medium.com/a-arte-da-aprendizagem-autodirigida/a-arte-da-aprendizagem-autodirigida-e63fa0b3473e>
- Brum, M. H., & Fuzer, C. (2019). Representações de letramento na BNCC para o Ensino Fundamental nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Língua Inglesa. *Revista Horizontes De Linguística Aplicada*, 18(1), 161-184. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/23513>
- Canário, R. (1998). A escola: O lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, (6), 9-27.
- Carr, W. (1996). *Uma teoria para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

- Carvalho, D. P. (1998). A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. *Ciência & Educação* (Bauru), 5(2), 81-90.
- Castro, M. M. C., & Amorim, R. M. A. (2015). A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. *Cadernos CEDES*, 35(95), 37-55. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146800>
- Cavaco, C. (2015). Formação de educadores numa perspectiva de construção do saber - contributos da abordagem biográfica. *Cadernos CEDES*, 35(95), 75-89.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3a ed.). Porto Alegre: Artmed
- Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 523-536.
- Dominicé, P. (1988). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: A. Nóvoa & M. Finger, (Orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação* (pp. 51-61). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso.
- Forte, A. M. & Flores, M. A. (2012). Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 900-919. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300014>.
- Franco, M. A. R. S. (2016). Prática pedagógica e docência: Um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(247), 534-551.
- Freire, P. (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Galvani, P. (2002). A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In CETRANS, Educação e Transdisciplinaridade II, pp. 95-121. São Paulo: Triom
- García, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 57-69. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>
- Guimarães, P. & Faria-Fortecöef, C. (2021). A complementaridade entre educação (formal, não formal e informal) e (auto, hetero e eco) formação: uma discussão a partir de autobiografias. *Educação (UFSM)*, 46(1), e32/ 1-22.
- Haguette, T. M. F. (2010). *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes.

- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Josso, M. C. (1988). Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: A. Nóvoa & M. Finger (orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação* (pp. 36-50). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Josso, M. C. (2007). Transformação de si a partir da narração de história de vida. *Educação*, 3 (63), 413-439. Recuperado de https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf.
- Kato, M. (1986). *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática.
- Kleiman, A. (Org) (1995). *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras.
- Kleiman, A. (2005). *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: Cefiel – Unicamp MEC.
- Kleiman, A. (2007). Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, 32(53), 1-25. doi:<https://doi.org/10.17058/signo.v32i53.242>
- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Método de coleta de dados: Observação, entrevistas e análise documental*. São Paulo: EPU.
- Marcuschi, L. A. (2003). *Da fala para a escrita: Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.
- Minayo, M. C. S. (Org), Deslandes, S. F. & Neto, O. C. (2002). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Ministério da Educação (MEC) (2018). Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB. Recuperado de: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versao_final_site.pdf
- Montenegro, M. (2003). *Aprendendo com os ciganos: Processos de ecoformação*. Lisboa: Coleção Educa.
- Mortatti, M. R. L. (2004). *Educação e letramento*. São Paulo: FEU.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2013, dezembro, 6). António Nóvoa fala sobre a profissão e a prática na formação de professores em Uberaba [Portal do Governo Brasileiro]. Recuperado de <https://uab.capes.gov.br/36-noticias/6682-antonio-novoa-fala-sobre-a-profissao-e-a-pratica-na-formacao-de-professores-em-uberaba>.
- Nunes, C. M. F. (2001). Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, 22 (74), 27-42.

- Perrenoud, P., Thurler, M. G., Macedo, L. de, Machado, N. J. & Alessandrini, C. D. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- Pineau, G. (1988). A autoformação no decurso da vida: Entre a hetero e a ecoformação. In A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.), *O método (auto) biográfico e a formação* (pp. 65-76). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Pineau, G. (2003). *Temporalidades na formação*. São Paulo: Triom.
- Rego, T. C. (1995). *Vigotsky: Uma experiência histórico-cultural de educação*. Petrópolis: Vozes.
- Ribeiro, M. L. (2010). A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 403- 412.
- Rujo, R. (2008). O letramento escolar e os textos da divulgação científica – A apropriação dos gêneros de discurso na Escola. *Linguagens em (Dis)curso*, 8(3), 581-612.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, A. T. R. (2008). Ecoformação: Reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, (18), 95-104.
- Soares, M. (2002). Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. *Revista Educação e Sociedade*. 23(81), 143- 160. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Soares, M. (2009). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). Carta ética. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Souza, E. C. (2014). Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: Análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação (UFMS)*, 39(1), 39-50.
- Spagnolo, C. & Santos, B. S. (2018). A formação continuada de professores da educação básica no contexto brasileiro: Realidades e necessidades. In AAVV, Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação. Porto Alegre: EDIPUCRS. Recuperado de: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/sipase/assets/edicoes/2018/arquivos/49.pdf>.
- Street, B. (2003). Abordagens alternativas ao letramento. Apresentação feita durante a teleconferência Unesco Brasil sobre letramento e diversidade, outubro de 2003. Recuperado de <https://www.passeidireto.com/arquivo/66511058/abordagens-alternativas-ao-letramento-e-desenvolvimento-em-29/03/20>.

- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais de professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, (13), 5-24.
- Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Terra, M. (2013). Letramento & letramentos: Uma perspectiva sócio - cultural dos usos da escrita. *Delta*, 29(1), 29-58.
- Tfouni, L. V. (1988). *Adultos não alfabetizados: O avesso do avesso*. Campinas: Pontes.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado.

Lei Federal n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm

Lei Federal n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm

Secretaria de Educação Fundamental (SEF) (1998a). Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>

Secretaria de Educação Fundamental (SEF) (1998b). Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos do Ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF.

ANEXO I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO - DESENVOLVIMENTO SOCIAL E CULTURAL
MESTRANDA: Ana Karla Silva dos Santos e Sousa
ORIENTADORA: Prof. Dra. Paula Guimarães

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

NARRATIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ÂMBITO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização a qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

A escola é um espaço social onde se definem as ações pedagógicas, práticas e vivências sociais. O professor, neste espaço, é um indivíduo de fundamental importância para a efetiva aprendizagem acerca do letramento. Dessa interação, vislumbrou-se a necessidade dar voz a esse sujeito a respeito do processo de construção de si.

Este trabalho de investigação apresentará **Narrativas de professores de Língua Portuguesa no âmbito do letramento**, cujo objetivo geral é analisar os processos de autoformação, heteroformação e ecoformação dos professores de Língua Portuguesa, de escolas brasileiras, no âmbito do letramento.

Procedimentos:

Sua participação dar-se-á através de uma entrevista individual, a qual será previamente agendada, orientada por um roteiro pré-elaborado, gravada, transcrita e digitalizada com vistas à demonstração coerente das informações veiculadas pelas vozes dessa pesquisa.

Caso a pesquisadora necessite obter mais dados relacionados à pesquisa, novas entrevistas ocorrerão, para tal, essas seguirão as mesmas condições descritas no parágrafo anterior.

Serão realizadas no máximo três entrevistas, cada uma com previsão de duração entre uma hora e duas horas.

Desconfortos e Riscos:

Esta pesquisa **não** apresenta riscos previsíveis, podendo no máximo gerar um pequeno desconforto devido aos questionamentos sobre sua formação. Entretanto você **não** é obrigado a respondê-los, caso sinta-se desconfortável, e terá a liberdade para cessar sua participação na

pesquisa a qualquer momento.

Benefícios:

A presente pesquisa procura analisar os processos de aprendizagem autodirigida baseada na reflexão sobre o cotidiano profissional; discutir os processos da formação continuada e; debater todos esses processos no âmbito da interação com outras pessoas, em momentos específicos de trabalho ou durante conversas do professor com seus pares, em espaços de aprendizagem sociais ou educativos.

As narrativas de formação dos professores que conduzirão este trabalho, fundamentadas em estudos biográficos e consideradas relatos orais de vida, concretizam-se como oportunos momentos de reflexão sobre o vivido, à luz do presente, mostrando aos educadores, alternativas que possam contribuir para a sua autoformação pessoal-profissional.

Sigilo e privacidade:

As informações obtidas durante a coleta de dados serão mantidas em sigilo no âmbito desta investigação, somente a pesquisadora e a Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa terão acesso às mesmas. Na divulgação desse estudo, seu nome não será citado.

Acompanhamento e assistência:

Após o encerramento da pesquisa, a pesquisadora compromete-se a divulgar os resultados da pesquisa aos participantes.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Ana Karla Silva dos Santos e Sousa, Escritório da Representação do Governo do Rio Grande do Norte no Distrito Federal, Setor Comercial Sul, Quadra 02, Bloco D, Edif. Oscar Niermeyer, Sobreloja 04, CEP: 70316-900, telefone: (61) 991298703, e-mail: karlajos112@gmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, Código Postal: 1649-013, Lisboa, Portugal, telefone: +351 21 794 36 33, e-mail: cdetica@ie.ulisboa.pt.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido os esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro receber uma via original deste documento assinada pelo pesquisador, por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: _____

Contato telefônico: _____

e-mail (opcional): _____

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pela Comissão de Ética perante a qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/____/____.

Ana Karla Silva dos Santos e Sousa – pesquisadora

ANEXO II – Guião de Entrevistas

Guião de entrevistas

1. Fale sobre as reflexões, sobre sua prática profissional no âmbito do letramento: sobre como suas experiências lhe serviram para um melhor fazer pedagógico (prática educativa) e que impactos tiveram em seu processo formativo? (autoformação)
2. Em que contextos se desenvolveram ou se desenvolvem sua prática de trabalho? Fale sobre seus processos de ecoformação no âmbito da interação com outros professores, em momentos específicos como reuniões de trabalho e conversas com colegas relacionadas à sala de aula.
3. Como acontecem ou aconteceram processos de formação continuada? (heteroformação)
4. Quando, como e em que circunstâncias você pensa sobre a prática profissional? Em que momentos?
5. Que acontecimentos ocorreram e levaram você a alterar sua prática pedagógica? (relatos, coisas, ou problemas que serviram como aprendizagens)
 - a) O que você aprendeu com esse acontecimento?
 - b) Em que medida essa aprendizagem alterou sua prática pedagógica?

ANEXO III – Grelha

Categorias de Análise	Subcategorias de Análise	Entrevistado	Unidades de registro
Autoformação	Experiências impactantes	Eva	<p>“Trabalhar numa escola rural de classe multisseriada de alunos de origem alemã e italiana que apresentavam dificuldades com a Língua Portuguesa marcou minha formação, no sentido de me fazer procurar novas formas de me instrumentalizar para melhor atendê-los, o que acontecia através de formação continuada fornecida pelas Coordenadorias de Educação que existiam naquela época”.</p> <p>“De acordo com os problemas dos alunos quanto ao letramento, que sempre era um desafio aos professores, fui buscar qualificação, fui cursar letras para voltar mais instrumentalizada para a escola, um pouco mais consciente de nosso papel e assim trabalhar melhor com nossos alunos”.</p> <p>“O trabalho com o projeto da caixa de livros que circulava pelo município, foi uma prática que para mim teve grande impacto no trabalho com letramento, através da utilização do lúdico, pois a gente como humano precisa de estímulos, o que permitiu a reelaboração da minha conduta como professor”.</p>
		Paula	<p>“(…) eu estava no terceiro ano de docência e tinha um aluno muito lento para copiar, hoje entendo que ele tinha déficit de aprendizagem... eu fui ríspida com ele, falei que nem eu e nem a turma poderia esperar por ele por muito tempo, depois disso ele nunca mais apareceu na escola. Foi a partir disso que percebi não estar sendo acolhedora. Eu me senti culpada e por causa do afeto, eu não ignorei... entendo que aquilo foi uma pedra que deve ter soterrado o aluno, e a partir dessa reflexão eu comecei a perceber que precisava mudar, e que o único caminho para qualquer atividade é o trabalho da sensibilidade, é por meio do afeto. Não existe prática pedagógica, fazer pedagógico, ou processo de letramento, sem uma pedagogia sensível ao sujeito e as suas diferenças”.</p> <p>“Eu trabalhava com uma turma de mulheres trabalhadoras domésticas e rapazes que trabalhavam o dia todo e pensei como trabalhar a leitura de obras do século XIX, pensei em fazer encenação de uma peça, o que foi fundamental para despertar o interesse deles na leitura do livro (...) esse trabalho foi interessante, vi o engajamento dos alunos e a articulação de ideias e debates sobre o assunto. Eu pude perceber o quanto esse tipo de trabalho melhorou a questão da produção de texto, a qual eles tinham dificuldades. Essa questão me fez refletir sobre minha prática, e comecei a envolver várias leituras de livros, práticas de teatro e os relatos eram feitos em forma de portfólios, o que acabou envolvendo as famílias dos alunos, no sentido de estender e multiplicar o número de leitores. (...) comecei a desconstruir o sentido de ensinar para atingir resultados em notas e sim em formar novos leitores”.</p> <p>“Eu fui fazer o mestrado porque eu preciso aprender mais, eu preciso entender porque que, por mais que eu preparasse uma aula boa e usasse uma diversidade de gêneros textuais, os alunos não evoluíam na habilidade da competência da escrita... quando eu acabei o mestrado, eu imaginava que ia fazer a diferença, que iria engajar outros colegas, comecei a fazer oficinas nas escolas que trabalhava, mas confesso que as oficinas não</p>

		<p>eram bem recebidas pelos colegas (...) aquela ideia de trabalhar junto a Língua Portuguesa, de promover a leitura e a escrita, não era só papel do professor de Língua Portuguesa (...) então alguns projetos não foram assim para frente, acho que os professores não queriam mais trabalho”.</p> <p>“Sempre fica aquela sensação de que você é incapaz, quando você não consegue atingir o aluno”.</p>
	Felícia	<p>“Na escola pública, eu tive alguns embates com os alunos nessa tentativa de tentar impor aquela figura do professor, de alguém que está ali pra ser respeitado, para ser ouvido e ali a partir daqueles embates que aconteceram, eu aprendi que esse tipo de imposição não funciona, na realidade eu acredito que na verdade nunca tenha funcionado, porque a gente não pode estabelecer uma relação por meio do medo, da autoridade, mas por meio do respeito e a partir do momento que eu tive essa consciência isso mudou totalmente a minha prática, a minha consciência enquanto professora, porque a partir de então eu entendi que dá pra conquistar o respeito do aluno, sem ser na forma da grosseria, do grito, da imposição, do autoritarismo. Então, a partir desse momento eu comecei a ouvir os meus alunos e estabelecer uma relação de afetividade”.</p> <p>“Refletir sobre a consciência do papel da escola, da leitura e da escrita, como agentes de transformação do meio em que se vive, foi o impacto que ficou muito claro para mim. É importante você conceber o trabalho dentro da escola como um espaço para conscientização do aluno enquanto cidadão”.</p> <p>“Eu no começo de minha carreira, acreditava que ter pulso firme como uma colega coordenadora, ajudaria nas questões cotidianas (...) mas diante de uma situação de enfrentamento e embate com um aluno, pude perceber que trabalhar com autoritarismo e imposição de voz nem sempre funcionava (...) diante dessa reflexão percebi a importância do diálogo e de trazer o aluno para mais perto de mim”.</p> <p>“Trabalhar o abaixo assinado com a turma, no sentido da construção do documento, além de trazer a importância da mobilização das pessoas, foi um importante trabalho de letramento”.</p>
	Samanta	<p>“Logo que comecei a dar aula e a frequentar a universidade, percebi as dificuldades em enfrentar a realidade da sala de aula, onde as teorias estudadas e a minha prática pareciam estar em caminhos opostos. Foi diante dessa situação que veio a reflexão sobre como poderia mudar essa realidade. E através da interação e troca estabelecidas com os alunos, pais, outros professores e a comunidade, e de acordo com as condições sociais que influenciavam o ambiente escolar, eu construí a minha prática, de maneira que atendesse a mim e aos alunos, um verdadeiro aprender e ensinar”.</p> <p>“Quando eu passei a fazer uma formação em Linguística Textual, eu passei a ter uma nova visão, o que colaborou com a minha prática, eu passei a ter novas estratégias de como trabalhar a produção textual”.</p> <p>“O trabalho de produção de texto com música popular e ajuda do violão foi muito importante de forma prática, foi capaz de produzir impacto em minha formação, me fazendo descobrir novas possibilidades de conhecimento, me fazendo refletir sobre minha prática”.</p> <p>“A dramatização dos personagens dos livros foi uma prática enriquecedora que deu significado ao letramento. A busca por experimentos de novas práticas sempre contribui para a formação do professor”.</p>

Heteroformação	Processos de Heteroformação: Formação continuada	Eva	<p>“Já para as escolas promoverem uma formação continuada bem feita que atenda, de um modo geral, os professores e ainda contemple os demais por área específica, fica praticamente impossível. Por isso, tudo que acontece de formação é meio que interesse individual dos professores, a gente trabalha assim porque gosta, porque é uma coisa meio sacerdotal, eu acho”.</p> <p>“Praticamente não existem, dá para usar o eufemismo...risos...se a gente quiser usar o eufemismo a gente usa, mas, na verdade, formação específica na rede pública estadual, eu desconheço”.</p> <p>“Então o que acontece comigo, por exemplo, é que a formação continuada se dá única e exclusivamente na escola ou por minha conta, então o que eu faço na formação é assinar revistas da minha área e consultar material da biblioteca... quando eu levo os alunos a biblioteca eu já uso esse tempo para pesquisar coisas no momento que eles estão fazendo atividades, então eu penso em alguma coisa de novidade ou de alguma teoria que esteja sendo usada no momento para que possa melhorar minha prática”.</p>
		Paula	<p>“O que eu sempre fiz, foi me atualizar, ler bastante, trocar experiências com colegas. Acho que o que mais impacta na minha prática pedagógica é mesmo a troca com os meus pares (....) quando você troca com um colega que está na mesma situação e trabalha com os mesmos alunos, muitas vezes numa conversa, no cafezinho ou numa coordenação, você consegue perceber coisas que até então você não conseguia ver”.</p> <p>“Na minha experiência atual, ela não acontece sempre nas coordenações, acontece muito com um grupo específico formado por mim e duas professoras, uma de artes e outra de história. Acontece através de um grupo de <i>whatsapp</i>, dentro e fora da escola, pois ultrapassou o espaço escolar, já que temos afinidades que nos permitem muitas trocas de conhecimento”.</p> <p>“Os cursos fornecidos pela EAPE são excelentes, eu fiz poucos cursos de lá, não por falta de vontade, eu gostaria de fazer mais, mas a demanda desses cursos é tão grande, toma tanto tempo, que você acaba desistindo porque já temos trabalho da escola e ainda temos que ter tempo para a família”.</p> <p>“Fiz um curso como se fosse uma oficina para trabalhar a olimpíada da Língua Portuguesa, foi incrível, foi prático e interativo”.</p> <p>“Os espaços de Coordenação são mais destinados às questões de cunho administrativo, sobra pouco tempo para a gente sentar com o colega, estudar ou fazer um planejamento junto”.</p> <p>“A autoformação acontece quando você percebe sua carência, sua dificuldade e vai atrás. Isso acontece quando trocamos experiências com os colegas”.</p>

		Felícia	<p>“nas escolas da rede municipal a formação acontece com um dia de planejamento no mês, é realizado por áreas, onde trabalhamos textos. Lá acontecem trocas de experiências, são espaços de sugestões, onde aprendemos com o outro”.</p> <p>“Na escola dominical a gente ler, toma a iniciativa de discutir o texto e provoca uma interação com as pessoas que estão nos ouvindo e também falamos. Essa foi realmente a primeira experiência que eu tive que me serviu de aprendizado, a importância de ouvir as colocações do outro”.</p> <p>“A especialização que eu fiz foi muito produtiva em relação às trocas de experiências, angústias e felicidades, pois havia muitos professores de escola pública”.</p> <p>“Na formação continuada, eu dou um destaque muito grande ao programa de mestrado profissional em Letras porque a ideia é fantástica, alterou assim drasticamente aquilo que eu vinha trabalhando em sala de aula, principalmente quanto ao planejamento, eu tenho certeza que é um tipo de formação que não mudou só a minha vida, mas a de muitos professores”.</p> <p>“No município é muito interessante nesse sentido também da troca de experiências e assim, muitas vezes não são experiências positivas que são relatadas, às vezes é algo que não deu certo, mas em conjunto nós podemos encontrar um caminho e darmos sugestões, o que nos faz aprender uns com os outros”.</p>
		Samanta	<p>“Eu vejo esse processo de formação continuada como toda a nossa caminhada, como um processo contínuo em que aprendemos com nossa prática dia a dia. Eu acho que cada momento que você reflete e age em cima de suas ações e experiências, elas perpassam e são percorridas por uma reflexão crítica. E no momento que ela vai para uma reflexão crítica ela já está nos formando num processo contínuo”.</p> <p>“A experiência de aprender com o outro em minha prática está presente na igreja, onde aprendi auxiliando os professores da escola dominical (...) aprendi com a interação na família, nas horas de ensino bíblico, quando a gente conversava e pensava sobre as considerações da bíblia sobre o certo e o errado”.</p> <p>“A interação que acontece nas reuniões, coordenações, e orientações, são momentos que podemos falar o que acontece em sala de aula, sobre os momentos difíceis, sobre os problemas (...) é com os colegas através dos exemplos e das experiências, que aprendi e desenvolvi a minha prática (...) quando eu via um professor falar como resolveu determinada situação, aquilo já me ajudava e aliviava (...) contribuía para a busca de soluções”.</p> <p>“Eu cursei o mestrado em Linguística Aplicada, mas não consegui concluir (...) fiz cursos de especialização que são considerados como formação continuada e alguns cursos de atualização pela EAPE e pela Universidade de Brasília”.</p> <p>“Em Brasília eu tive bem mais oportunidades de cursos de atualização, até porque a Secretaria de Educação tem a Escola de Aperfeiçoamento EAPE, que possui cursos interessantes para a área da Língua Portuguesa”.</p> <p>“Uma forma importante para essa minha formação continuada e também para minha prática acontece em sala de aula, porque eu entendo que somos articuladores de nossa própria formação (...) eu entendo que ela deve ser realmente indispensável para nossa caminhada na educação”.</p>

Ecoformação	Espaços de Ecoformação	Eva	<p>“Com certeza o espaço da sala de aula! Nele a gente encontra todo tipo de situação, todo tipo de aluno, todo tipo de ligação com a língua. A gente começa a perceber e aprender a ver as dificuldades, vê como o aluno constrói as coisas, o que ele pensa e como ele cria”.</p> <p>“Fui cursar Letras na Universidade para voltar para as nossas séries e nosso município mais instrumentalizada, um pouco mais consciente de nosso papel, na busca de um fazer melhor para nossos alunos, assim a gente vai evoluindo nessa trajetória”.</p> <p>“Na formação do professor depois de certa fase inicial, você vai percebendo como as coisas acontecem, de que maneira os alunos aprendem em cada comunidade diferente (...) você tem que descobrir a melhor forma que teu aluno evolua”.</p>
		Paula	<p>“Eu acredito que os espaços de Coordenação podem ser considerados ecoformativos, mas não são bem aproveitados. É um espaço de estudo coletivo e informal, não se estuda um tema específico por área, por exemplo. A gente vai criando grupos com afinidades e ali vai trocando experiências, leituras e filmes (...) eu gostaria que tivesse momentos de estudo mesmo (...) outro espaço de formação responsável por vários cursos é a EAPE”.</p> <p>“Vamos estudar e aprender mais com essas ferramentas tecnológicas (...) o <i>whatsapp</i> tem sido um amigo muito importante para a gente como espaço tecnológico, o que também podemos considerar como um espaço onde acontece formação”.</p>
		Felícia	<p>“Na igreja fui convidada para ministrar aulas na escola dominical, onde fazíamos leituras da bíblia, discutíamos os textos, o que provocava uma interação entre as pessoas. Para mim essa foi uma importante experiência e aprendizado sobre o ouvir, pois quando a gente está no papel de ensinar é importante ouvir as colocações do outro”.</p> <p>“Minha primeira experiência profissional não foi numa escola, foi numa empresa de telemarketing, pois logo que fui admitida passei a trabalhar com treinamentos, foi o primeiro espaço em que eu tive contato com o ensinar, com a prática docente”.</p> <p>“Depois é que fui exercer a docência numa escola particular (...) logo após passei no concurso para lecionar em escolas públicas do Estado e do Município”.</p>
		Samanta	<p>“A minha prática profissional foi enriquecida durante toda essa experiência em sala de aula, nós temos muitos erros (...) mas também a experiência nos leva a acertos, a retroceder as vezes um pouco, a voltar atrás e a refletir nessas ações”.</p> <p>“A escola é um dos espaços que desenvolvi minha prática profissional, mas cito aqui também a minha casa, ao brincar de escola e os estudos bíblicos em família, como também a igreja onde já auxiliava os professores na escola dominical. Em casa também fazíamos cultos domésticos, onde eu interagia através do ensino bíblico, onde tínhamos oportunidade de conversar, ler, e pensar um pouco. Os espaços de Coordenações e Orientações que acontecem na escola, também são contextos que cada um fala o que se passa em sala de aula, os momentos difíceis e nele até resolvemos alguns problemas (...) a gente tem uma formação através das experiências e da convivência. Cito também como espaços ecoformadores, os Congressos e Seminários, assim como a hora do cafezinho”.</p>